

Tania Regina Martins Machado

**A AVALIAÇÃO DO DOCENTE EM FORMAÇÃO  
NO CURSO DE ESPANHOL A DISTÂNCIA DA UFSC:  
uma análise crítica do gênero “atividade obrigatória em EaD”**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Adair Bonini

Florianópolis  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca  
Universitária da UFSC.

Machado, Tania Regina Martins

A AVALIAÇÃO DO DOCENTE EM FORMAÇÃO NO CURSO DE  
ESPAÑHOL A DISTÂNCIA DA UFSC : uma análise crítica do  
gênero "atividade obrigatória em EaD" / Tania Regina Martins  
Machado ; orientador, Adair Bonini - Florianópolis, SC,  
2016.

210 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós  
Graduação em Linguística.

Inclui referências

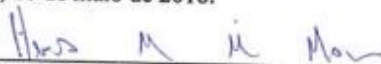
1. Linguística. 2. Linguística. 3. Linguística Aplicada.  
4. Formação de professores. 5. Análise Crítica de Gêneros.  
I. , Adair Bonini. II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III.  
Título.

Tania Regina Martins Machado

**A AVALIAÇÃO DO DOCENTE EM FORMAÇÃO NO CURSO  
DE ESPANHOL A DISTÂNCIA DA UFSC: uma análise crítica do  
gênero “atividade obrigatória em EaD”.**

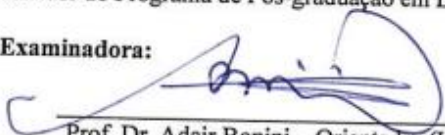
Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutora em Linguística, Área de Concentração Linguística Aplicada e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 10 de maio de 2016.




Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura  
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Linguística (UFSC)

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Adair Bonini – Orientador (UFSC)




Prof. Dr. Débora de Carvalho Figueiredo (UFSC)



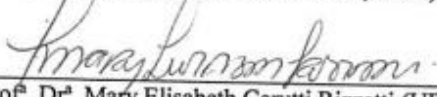
Prof. Dr. Sóstenes César de Lima (UEG)



Prof. Dr. Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos (UFSC)



Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira (UFSC)



Prof. Dr. Mary Elisabeth Cerutti Rizzatti (UFSC)



## AGRADECIMENTOS

Agradeço sincera e profundamente:

A minha família, pelo apoio, pelo incentivo e por compreender a minha ausência, em especial aos meus pais, Reginaldo, Jurandina, João e Terezinha;

Ao meu amor Jari, pelo companheirismo, estímulo, amor e paciência constantes;

A todos os alunos que tive, por terem ensinado a mim o necessário questionamento da prática docente;

Às amigas sempre presentes, ainda que distantes, Regina Vogt, Sara Mota e, em especial, à Geice Peres Nunes e à Ana Carvalho, pelo apoio na reta final;

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, pela aprendizagem compartilhada;

Aos colegas de linha de pesquisa por dividirem comigo angústias e descobertas, e imensamente à Vanessa Arlésia Soares pelas discussões e indicações de leitura, sem as quais meu trabalho teria sido bem mais difícil;

À Coordenação do curso de licenciatura em Letras Espanhol na modalidade a distância da UFSC, cuja parceria permitiu a realização desta pesquisa, bem como à Maíra Tonelli, por mediar nosso diálogo;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo financiamento desta pesquisa;

Ao professor Adair Bonini, pelo exemplo, pelo voto de confiança, pela orientação atenta, por estar sempre presente e por ter trabalhado ao meu lado;

Aos professores da banca, pela leitura crítica do meu trabalho, pelas sugestões de leituras e pela indicação de caminhos possíveis.



### A linguagem, 3

Na época vitoriana, não se podia mencionar as calças na presença de uma senhorita. Hoje em dia, não fica bem dizer certas coisas na presença da opinião pública: o capitalismo usa o nome artístico de *economia de mercado*; o imperialismo é chamado de *globalização*; as vítimas do imperialismo são chamadas de *países em via de desenvolvimento*, que é como chamar de crianças os anões; o oportunismo é chamado de *pragmatismo*; a traição é chamada de *realismo*; os pobres são chamados de *carentes*, ou de *desprivilegiados*, ou de *pessoas de poucos recursos*; a expulsão de crianças pobres pelo sistema educativo é conhecido sob o nome de *evasão escolar*; o direito do patrão de despedir o trabalhador sem indenização nem explicação é chamado de *flexibilização do mercado laboral*; a linguagem oficial reconhece os direitos das mulheres, entre os direitos das *minorias*, como se a metade masculina da humanidade fosse a maioria; no lugar de ditadura militar, diz-se *processo*; as torturas são chamadas de *atos ilegais*, ou também de *pressões físicas e psicológicas*; quando os ladrões são de boa família, não são ladrões, mas *cleptomaniacos*; o saque dos fundos públicos pelos políticos corruptos responde ao nome de *enriquecimento ilícito*; são chamados de *acidentes* os crimes que cometem os *automóveis*; para dizer cegos, diz-se *pessoas desprovidas de visão*; um negro é *um homem de cor*; onde diz *longa e penosa enfermidade*, deve-se ler câncer ou AIDS; *repentina doença* significa infarto; nunca se diz morto, mas *desaparição física*; nem mesmo são mortos os seres humanos aniquilados nas operações militares: os mortos em batalha são *baixas*, e os civis que contra sua vontade nela são envolvidos, são *danos colaterais*; em 1995, quando das explosões nucleares da França no Pacífico sul, o embaixador francês na Nova Zelândia declarou: “Não gosto da palavra bomba. Não são bombas. São artefatos que explodem”; chamam-se *Conviver* algumas das organizações que assassinam pessoas na Colômbia, à sombra da proteção militar; *Dignidade* era o nome de alguns dos campos de concentração da ditadura chilena e *Liberdade* a maior cadeia da ditadura uruguaia; chama-se *Paz e Justiça* o grupo paramilitar que, em 1997, atirou pelas costas contra quarenta e cinco camponeses, quase todos mulheres e crianças, enquanto rezavam numa igreja do povoado de Acteal, em Chiapas.

(Eduardo Galeano. Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Madrid: Siglo XXI, 1998. p. 27 – tradução de minha autoria).





## RESUMO

Esta Tese é resultado de um estudo desenvolvido em um momento no qual se verifica o aumento significativo da oferta e da procura por cursos a distância. Esse fenômeno deve-se a muitos fatores, mas pode-se dizer que ocorre em um período fortemente marcado por novas formas de interação social através das novas mídias e pelo processo de globalização, período conhecido como “modernidade tardia”. Para compreender as possíveis implicações desse contexto histórico-social no campo do ensino de línguas e da formação de professores, mais especificamente na formação inicial de professores de língua espanhola (LE), é proposta a seguinte questão: Como a prática da avaliação da aprendizagem, como parte do conjunto de práticas da formação de professores de espanhol, é instaurada no curso de Espanhol EaD/UFSC através do gênero “atividade obrigatória em EaD”? Para respondê-la, foram estabelecidos os objetivos de interpretar o modo como a identidade do professor de espanhol é representada, compreender qual prática de avaliação está sendo desenvolvida e pensar possíveis propostas para um ensino voltado para o professor de LE em formação inicial. O aparato teórico-metodológico adotado para o desenvolvimento dessa investigação tem por base a Análise Crítica de Gêneros (ACG – resultado da aproximação da Análise Crítica do Discurso, desenvolvida por Fairclough, com a Teoria de Gêneros, mais especificamente com o conceito de “gênero discursivo”, de Bakhtin) em diálogo com o pensamento emancipatório de Freire, conforme propõe Bonini (2010, 2013). Essa perspectiva focaliza o gênero discursivo, pois ele realiza uma ou mais práticas sociais. Nessa modalidade de formação inicial de professores de LE, a prática avaliativa também se dá com o gênero “atividade obrigatória em EaD”. Através das práticas sociais e das interações mediadas por ele, relações assimétricas de poder ou situações de injustiça social podem ser observadas. De modo que o estudo desse gênero no âmbito da ACG pode explicitar relações desiguais e ajudar na resolução de problemas sociais verificados. Esta pesquisa assume, portanto, um caráter crítico-emancipatório, pois a análise e interpretação desse gênero avaliativo pode contribuir para a formação de um professor de LE crítico, tanto de sua prática, quanto do contexto e das relações sociais vinculadas a ela, para então, ciente de sua atuação e de sua função social, contribuir para uma sociedade menos injusta e para uma educação mais emancipatória. Na análise desse gênero da disciplina de Língua Espanhola I do curso de Espanhol EaD/UFSC foi verificada a ocorrência dos processos de “aproximação”, “desidentificação”,

“passivação”, “naturalização”, “valorização”, “desistorização” e “comodificação”. A partir deles, constata-se que problemáticas econômicas e/ou sociais, como a escravidão, por exemplo, são ignoradas ou amenizadas e que questões históricas e culturais pertinentes para o ensino/aprendizagem da LE são avaliadas desde uma perspectiva eurocêntrica. Além disso, observou-se que, nessa disciplina, são reproduzidas práticas comuns a cursos livres de idiomas, baseadas na temática do turismo e na ideologia do consumo, as quais tomam o professor de LE em formação como um turista, um viajante ou um consumidor em potencial. Ao passo que não são propostas atividades que levem esse professor em formação a se ver como tal, a refletir sobre ou a propor práticas de ensino/aprendizagem para essa língua. Por fim, embora documentos oficiais e manuais consultados expressem que entre os objetivos da EaD esteja o de formar profissionais críticos, considera-se que a prática realizada pela “atividade obrigatória em EaD” não contribui para que seu professor de LE em formação construa essa identidade.

**Palavras-chave:** Análise Crítica de Gêneros; Formação de professores de língua espanhola em EaD; Gênero “Atividade obrigatória em EaD”.

## ABSTRACT

This thesis is the result of a study conducted at a time in which there is a significant increase in supply and demand for distance education (DE) courses. This phenomenon is due to many factors, but we can say that it occurs in a period strongly marked by new forms of social interaction through new media and the globalization process, a period known as "late modernity". To understand the possible implications of this historical and social context in the field of language teaching and teacher training, specifically in the initial training of Spanish language teachers (SLT), the following question was proposed: How is the practice of learning evaluation, as part of the set of practices of Spanish teachers training, established in the course of Spanish DE/UFSC by gender "mandatory activity in distance education"? To answer it, we set the objectives to interpret how the identity of the Spanish teacher is represented, to understand what practical assessment is being developed and to think possible proposals for an education directed to this teacher training. The theoretical and methodological apparatus adopted for the development of this research is based on Critical Genre Analysis (CGA - a result of the approach of Critical Discourse Analysis, developed by Fairclough, with the Gender Theory, more specifically with the concept of "discursive genre", by Bakhtin) in dialogue with the emancipatory thinking of Freire, as proposed by Bonini (2010, 2013). This research focuses on "mandatory activity in distance education" because this kind integrates the evaluative practice in teacher training distance, modality that has its history, its peculiarities and responds to certain social needs. Their study is carried out under the CGA in order to contribute to social change and to balance the unequal relations or in solving social problems verified. In this perspective, the discursive genre performs certain social practices, as in the case of distance teacher training, conducts the evaluation practice, which happens also to gender "mandatory activity in distance education". Through social practices performed and interactions mediated by this genre, asymmetrical power relations or social situations of injustice can be observed. This research assumes, therefore, a critical-emancipatory character, for the analysis and interpretation of evaluative gender can contribute to the formation of a critical teacher of Spanish language, both in their practice, as the context and social relations related to it, to then, aware of its activities and its social function, contribute to a less unjust society and a more emancipatory education. Regarding the methodology employed, the steps to the data analysis were inspired by the multidimensional model

of CDA (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999]) and his interpretation was based, particularly in the ideological mechanisms proposed by Thompson (1990) trends in contemporary discourse, identified by Fairclough (2001 [1992]) and the semiotic analysis categories, according to Bonini (2013). Based on these assumptions, we checked the processes of "approach", "unrecognized", "passivation", "naturalization", "valuation", "disfictionizing" and "commodification". From them, it is understood that while official documents and manuals express the Distance Education's goal of forming critical professionals, the discursive genre studied showed that integrates a practice that disregards historical, social and cultural issues, even when they are teaching/learning objects and that has contributed to the identity formation of a passive or even technician teacher.

**Keywords:** Critical Genre Analysis; Training of Spanish language teachers in Distance Education; Genre "mandatory activity in distance education".

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 (F1) – Texto de apresentação da disciplina.....	187
Figura 2 (F2) – Animação de abertura .....	188
Figura 3 (F3) – Texto de apresentação do Tópico I .....	188
Figura 4 (F4) – Exemplo de apresentação da professora.....	189
Figura 5 (F5) – “Atividade obrigatória em EaD” 1 (rascunho).....	190
Figura 6 (F6) – “Atividade obrigatória em EaD” 1 (versão final).....	190
Figura 7 (F7) – “Viaje por...” (Tópico I).....	191
Figura 8 (F8) – Texto de apresentação do Tópico II .....	192
Figura 9 (F9) – “Viaje por...” (Tópico II) .....	193
Figura 10 (F10) – Detalhe do texto “Una vida detrás de las calaveras de azúcar” .....	194
Figura 11 (F11) – Detalhe da receita das “caveirinhas de açúcar” .....	194
Figura 12 (F12) – Fórum sobre festas populares.....	195
Figura 13 (F13) – “Atividade obrigatória em EaD” 2 (parte 1) .....	195
Figura 14 (F14) – Detalhe do texto “Ritmos que ayudan a mejorar la Salud” .....	196
Figura 15 (F15) – Detalhe “Atividade obrigatória em EaD” 2 (parte 1) .....	197
Figura 16 (F16) – “Atividade obrigatória em EaD” 2 (parte 2) .....	197
Figura 17 (F17) – Detalhe “Atividade obrigatória em EaD” 2 (parte 2) .....	198
Figura 18 (F18) – Texto de apresentação do Tópico III.....	198
Figura 19 (F19) – “Viaje por...” (Tópico III) .....	199
Figura 20 (F20) – Texto “Isla de Pascua: Mágico” .....	200
Figura 21 (F21) – Texto “Lo mejor de Perú” .....	201
Figura 22 (F22) – “Atividade obrigatória em EaD” 3 .....	201
Figura 23 (F23) – Detalhe do texto “Test de compatibilidad viajera” .....	202
Figura 24 (F24) – Guia para a conversa por Skype.....	203
Figura 25 (F25) – Texto de apresentação do Tópico IV.....	204
Figura 26 (F26) – “Viaje por...” (Tópico IV).....	205
Figura 27 (F27) – Texto “El drama de Colombia con los ojos de Botero” ..	206
Figura 28 (F28) – Texto “Estimado señor futuro” .....	207
Figura 29 (F29) – “Atividade obrigatória em EaD” 4 .....	208
Figura 30 (F30) – Detalhe do “site” “Agrega”.....	209
Figura 31 (F31) – Fórum de leitura da carta.....	210
Figura 32 (F32) – Mural da disciplina.....	210



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual atribuído a cada atividade avaliativa.....	116
Tabela 2 – Síntese por Comando, Tarefa e Gêneros das “Atividades Obrigatórias em EaD” – parte I.....	123
Tabela 3 – Síntese por Comando, Tarefa e Gêneros das “Atividades Obrigatórias em EaD” – parte II.....	124
Tabela 4 – Gêneros analisados .....	127
Tabela 5 – Distribuição de ocorrências dos verbos por Tópicos .....	145
Tabela 6 – Divisão de ocorrências dos verbos nos grupos A e B.....	146
Tabela 7 – Ações solicitadas aos alunos no gênero analisado.....	167





## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>1 A PRÁTICA DOCENTE BRASILEIRA: ATUAIS CONJUNTURAS</b> .....	<b>25</b>
1.1 A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL VAI À ACADEMIA .....	25
1.2 AS PRESSÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO .....	28
1.3 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA .....	32
<b>1.3.1 Representações sociais</b> .....	<b>33</b>
<b>1.3.2 Formações identitárias na modernidade tardia</b> .....	<b>38</b>
1.4 CULTURAS HÍBRIDAS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO .....	42
<b>2 O ENSINO DE LÍNGUAS E A EAD NO BRASIL</b> .....	<b>47</b>
2.1 O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL.....	47
<b>2.1.1 Diretrizes para o ensino de línguas no Brasil</b> .....	<b>47</b>
<b>2.1.2 O ensino de línguas no Brasil: características, carências e tomadas de posicionamento</b> .....	<b>51</b>
2.2 A EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	55
<b>2.2.1 Críticas à EaD</b> .....	<b>59</b>
2.3 TRANSMISSÃO DIDÁTICA OU ELABORAÇÃO DIDÁTICA: AS BASES PARA A PRÁTICA DOCENTE.....	65
2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICA AVALIATIVA, GÊNEROS E FINALIDADES .....	69
<b>3 ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS: UM CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO</b> .....	<b>77</b>
3.1 FAIRCLOUGH E AS BASES PARA A ANÁLISE DO DISCURSO TEXTUALMENTE ORIENTADA .....	77
<b>3.1.1 Fairclough e suas contribuições para as análises críticas da linguagem</b> .....	<b>80</b>
<b>3.1.2 O modelo multidimensional de análise crítica do discurso</b> .....	<b>85</b>
3.2 A ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS (ACG) .....	89
<b>3.2.1 Contribuições bakhtinianas para a ACG</b> .....	<b>89</b>
<b>3.2.2 A ACG e o gênero do discurso como prática social</b> .....	<b>92</b>
<b>3.2.3 Práticas sociais na modernidade tardia e o gênero discursivo híbrido</b> .....	<b>94</b>
<b>3.2.4 A ACG e um viés crítico-emancipatório</b> .....	<b>97</b>
<b>4 A ABORDAGEM AO GÊNERO “ATIVIDADE OBRIGATÓRIA EM EAD”</b> .....	<b>105</b>
4.1 PESQUISA QUALITATIVA EM LINGUÍSTICA APLICADA	105
4.2 GERAÇÃO DE DADOS DE DADOS PARA ANÁLISE.....	109

<b>4.2.1</b>	<b>Organização do Curso de Espanhol e da disciplina de Língua Espanhola I .....</b>	<b>110</b>
<b>4.2.2</b>	<b>A “atividade obrigatória em EaD” como gênero discursivo ..</b>	<b>115</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Tópico I.....</b>	<b>117</b>
<b>4.2.4</b>	<b>Tópico II.....</b>	<b>119</b>
<b>4.2.5</b>	<b>Tópico III.....</b>	<b>120</b>
<b>4.2.6</b>	<b>Tópico IV.....</b>	<b>121</b>
<b>4.3</b>	<b>A COMPOSIÇÃO DO GÊNERO “ATIVIDADE OBRIGATÓRIA EM EAD”.....</b>	<b>122</b>
<b>4.4</b>	<b>PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>125</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DO GÊNERO “ATIVIDADE OBRIGATÓRIA EM EAD”.....</b>	<b>133</b>
<b>5.1</b>	<b>PROCESSOS EM ANDAMENTO NA “ATIVIDADE OBRIGATÓRIA EM EAD”.....</b>	<b>135</b>
<b>5.1.1</b>	<b>Aproximação .....</b>	<b>135</b>
<b>5.1.2</b>	<b>Desidentificação .....</b>	<b>139</b>
<b>5.1.3</b>	<b>Passivação.....</b>	<b>142</b>
<b>5.1.4</b>	<b>Naturalização .....</b>	<b>148</b>
<b>5.1.5</b>	<b>Valoração.....</b>	<b>152</b>
<b>5.1.6</b>	<b>Desistorização.....</b>	<b>155</b>
<b>5.1.7</b>	<b>Comodificação.....</b>	<b>158</b>
<b>5.2</b>	<b>O GÊNERO "ATIVIDADE OBRIGATÓRIA EM EAD" E A AVALIAÇÃO DO PROFESSOR DE ELE EM FORMAÇÃO INICIAL... </b>	<b>163</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>169</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>173</b>
	<b>ANEXO I – Figuras representativas da LEI .....</b>	<b>187</b>

## INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980, a formação do professor tem sido considerada uma grande questão social no Brasil. A problemática geradora de discussão é a qualidade da formação, uma vez que o professor, justa ou injustamente, tem sido considerado pela sociedade como despreparado para cumprir sua função, seja em motivo da desatualização no decorrer da carreira seja em termos já da formação inicial. Figueiredo e Bonini (no prelo) demonstram que há um fato agravante nessa situação: o próprio professor, muitas vezes, adere a essa “ideologia da incompetência” e acaba por assimilar e reforçar o discurso do “professor sofredor e perdedor”. Quer haja um sério problema de formação quer haja um uso político da imagem do professor e uma tentativa de enfraquecer a escola pública, o fato é que essa questão demanda estudos e ações de intervenção. Nesse sentido, e pressupondo um “déficit” de formação universitária, inúmeros programas de formação continuada são oferecidos pelo governo brasileiro como forma de reverter esse quadro. Dentre as ações nesse campo podemos apontar desde cursos de aperfeiçoamento na modalidade a distância, especializações, até mestrados profissionais.

Já em 1991, após integrar, como formador, alguns desses programas de formação continuada, Geraldi interpretou que a constante demanda por essa formação devia-se, sobretudo, às consecutivas elaborações de novas propostas de ensino/aprendizagem, cada qual proveniente de um novo olhar sobre o objeto de ensino, e à escola que, por vezes, se colocava como reprodutora do conhecimento. Assim deuse, no final da década de 1970, com a introdução do trabalho com o texto, que passou a estar cada vez mais presente na sala de aula, mas que, sem uma análise mais aprofundada das propostas provenientes do campo interacional (mesmo da Linguística Textual), foi utilizada, muitas vezes, apenas como veículo para um ensino reprodutor de conhecimentos alheios ao professor, e, conseqüentemente, ao aluno.

Geraldi (1991) já defendia que a educação deveria ser focada nos alunos, como sujeitos de sua prática, em que tanto objetos e metodologias de ensino, quanto práticas avaliativas façam sentido para eles. Essas são colocações a respeito da formação do professor de língua materna, mas que cabem, também, ao professor de língua estrangeira. Esse exemplo é interessante para observar que problemas verificados na escola repercutem na universidade, pois, embora se localizem em níveis diferentes de ensino e não se deva confundi-los, inúmeras questões pertinentes à educação surgem na prática escolar e movimentam

esforços acadêmicos no sentido de desenvolver teorias que possibilitem sua resolução. Não queremos, contudo, defender a primazia da teoria em relação à prática, ou vice-versa. Relembramos, então, com Saviani (2005) que é fundamental a relação entre teoria e prática.

Embora na educação brasileira se constate ainda a presença teórica e metodológica da “pedagogia tradicional”, tem havido evoluções importantes nas práticas escolares durante os últimos anos. Segundo Saviani, historicamente, a tendência dominante até o final do século XIX foi a da “pedagogia tradicional”. Porém, o século XX caracterizou-se pelo deslocamento para a “pedagogia moderna”, “que veio a se tornar predominante o que, entretanto, não exclui a concepção tradicional que se contrapõe às novas correntes, disputando com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas” (SAVIANI, 2005, p. 2).

Da mesma forma como aponta o debate sobre a influência da “pedagogia tradicional” na educação e na formação de professores, também na formação em língua estrangeira ocorre algo similar. Nesse contexto, pode-se perguntar por que muitos desses profissionais não se veem como produtores de conhecimento junto a seus alunos e a partir dos textos que selecionam para suas atividades. Possivelmente ainda permaneça no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras a visão de que todo o conhecimento deve ser retirado do texto, e que há uma “resposta certa” para determinada pergunta. E caso ela não seja alcançada, o fracasso é atribuído a uma suposta incompetência, por vezes do professor, por vezes do aluno.

Questões como essas sugerem a necessidade de tratarmos algumas problemáticas da prática docente do professor de línguas já na sua formação inicial. Com o intuito de contribuir para o debate empreendido nesse campo, esta pesquisa integra, mais especificamente, as discussões acerca da formação de professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) na educação a distância (EaD). Um levantamento preliminar feito por nós da literatura dedicada a essa modalidade de ensino (tais como BRASIL, 2007, GUIA DO ALUNO, 2011, BELLONI, 2001, 2011) demonstrou que os manuais, os documentos que a normatizam e a orientam, bem como as publicações de pesquisas sobre ela, a defendem como uma modalidade: a) que acompanha a atual era da comunicação e da interatividade; b) que é capaz de ensinar de forma atrativa, variada, criativa, acessível, etc.; c) que possui ensino de qualidade.

Além disso, segundo o Instituto Brasileiro de Desenho Instrucional (IBIDIN), a EaD é a modalidade de ensino que mais cresceu nos últimos anos no Brasil. E, entre as motivações para isso, aponta a melhor adequação ao seu público predominante, o adulto, pois eles, geralmente

buscam a flexibilidade de tempo e de espaço e a liberdade de ritmo de estudos (KASTEN, 2016 ). Porém, concordamos com a proposição do MEC (BRASIL, 2012, s/p.) “de que não se trata apenas de tecnologia ou de informação: o fundamento da graduação é a educação da pessoa para a vida e o mundo do trabalho”. Acrescente-se que um ensino que emprega ferramentas tecnológicas e materiais interativos não necessariamente tem por base a “pedagogia moderna”. Daí nosso interesse em observar, nessa modalidade de ensino, como o gênero “atividade obrigatória em EaD” integra uma das práticas essenciais na formação inicial de professores: a avaliação de seu aprendizado rumo à profissionalização.

Não foi encontrada literatura da área de Linguística Aplicada, ou de outra área, que trate a “atividade obrigatória em EaD” como um gênero. No entanto, para a realização desta pesquisa, a princípio, ela está sendo tomada como tal, porque além de compor a prática de formação inicial de professores, tem uma função específica e mantém uma estrutura regular (conforme observamos, ela é composta por um “comando” e por uma “tarefa”).

De acordo com Zabala (1998), a abordagem da avaliação é um tema muito complexo porque muitas vezes ela questiona todo o processo de ensino/aprendizagem. O interesse sobre os gêneros avaliativos da EaD, como a “atividade obrigatória em EaD”, pode ser explicado a partir de minha formação como professora de espanhol e das experiências que tive como tutora de cursos tanto de espanhol como de português língua estrangeira. Após minha formatura em língua espanhola pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), retornando a essa instituição comecei uma graduação em Letras habilitação em português e a participar do projeto Entrelínguas. Ao integrar esse projeto, fui tutora de cursos preparatórios para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras). Essa experiência me levou a tentar compreender o funcionamento desse instrumento avaliativo elaborado a partir de textos, áudios e vídeos reais empregados para compor um exame de proficiência no português brasileiro. O interesse nessa questão, suscitado pelo teste desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), me levou à realização de um mestrado em Letras voltado para os Estudos Linguísticos na UFSM.

Nessa mesma época, iniciei alguns trabalhos como tutora a distância de cursos de formação de professores de espanhol. O primeiro deles era vinculado à UFSM e teve a duração de um semestre. Já o segundo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),

ocorreu durante três semestres. As equipes que integrei, em quatro disciplinas diferentes, sempre foram responsáveis pela seleção e elaboração do seu material didático e de seus instrumentos avaliativos.

A partir dessa experiência, pude observar que, na formação de professores para o ensino de ELE, assim como no CELPE-Bras, é comum a utilização de materiais de uso real da língua, como vídeos de entrevistas com falantes nativos, reportagens sobre os mais variados assuntos, publicadas em jornais ou revistas de países hispânicos, etc. No entanto, sempre tive a preocupação em saber como empregar esses materiais, das mais diversas áreas e alheios ao ensino, para fins pedagógicos.

Nesse sentido, a abordagem da construção de um dos gêneros avaliativos do ensino a distância, a “atividade obrigatória em EaD”, e sua relevância para a área de estudo, na qual está inscrita, é justificada pela possibilidade que se tem de contribuir para a reflexão acerca de questões pedagógicas envolvidas: a) na elaboração desse gênero discursivo; b) na avaliação em EaD; c) na formação inicial do professor de línguas estrangeiras; e d) na construção de metodologias de ensino e aprendizagem que favoreçam a formação emancipadora e crítica do professor de ELE em formação.

Creemos que o gênero discursivo escolhido para tanto pode fazer desta uma investigação muito produtiva. Consideramos que, ao se analisar a construção da “atividade obrigatória em EaD”, seja possível observar o modo como a prática avaliativa se reflete na formação inicial do professor de ELE, uma vez que essa prática pressupõe uma representação desse futuro profissional bem como um procedimento de controle que impõe uma forma de operar no mundo. A abordagem desse gênero e das práticas que, através dele se realizam, é aqui embasada na Análise Crítica de Gêneros (ACG), principalmente a perspectiva proposta por Bonini (2010, 2013).

A ACG apresenta uma perspectiva crítica para a análise de gêneros discursivos que integram determinada prática social. Mais especificamente, ela toma por foco de análise os gêneros que estão no centro de algum problema para a sociedade (BONINI, 2010). As discussões empreendidas sob essa perspectiva têm o intuito de intervir no problema observado, através de sua tematização e sistematização (FIGUEIREDO; BONINI, no prelo). Coerentemente com essa perspectiva, este projeto procura integrar as discussões em torno da formação inicial de professores de ELE, tomando como objeto de estudo o gênero “atividade obrigatória em EaD”.

Assim, baseamo-nos na ACG e na perspectiva emancipatória que vem sendo desenvolvida por Bonini (2013) para responder a seguinte questão de pesquisa: Como se dá a prática da avaliação da aprendizagem, como parte do conjunto de práticas da formação inicial de professores de ELE, no curso de Espanhol EaD da UFSC através do gênero “atividade obrigatória em EaD”?

Como passos no sentido de respondermos a essa questão, a presente pesquisa buscou atender aos seguintes objetivos:

- a) analisar o modo como o gênero “atividade obrigatória em EaD” funciona no curso de Espanhol EaD da UFSC;
- b) interpretar, nas ocorrências do gênero, o modo como a identidade de professor de ELE é representada;
- c) compreender qual prática de avaliação está sendo desenvolvida;
- d) pensar possíveis propostas para um ensino voltado para o professor de ELE em formação inicial.

Em nossa pesquisa, procuramos observar, portanto, a organização desse gênero discursivo e, a partir das ações que realiza, interpretar o papel que desempenha na prática social de formação inicial do professor de ELE. Para tanto, organizamos este texto em cinco capítulos.

Primeiro apresentamos uma introdução à problemática social presente no campo da educação, a saber, a do professor (inclui-se aí o professor de ELE) que, por vezes, adere à “ideologia da incompetência” e assimila o discurso de “professor sofredor e perdedor”. Tal situação representa um obstáculo ao bom desempenho dessa profissão, por isso, apresentamos a justificativa desse trabalho com foco em um gênero discursivo que avalia (e, portanto, também forma) o professor de ELE. E definimos, ao final deste, os objetivos a serem cumpridos a partir da interpretação desse gênero com vistas a colaborar para que esses professores em formação inicial tenham uma leitura mais crítica do seu papel social e, com isso, contribuir para sua emancipação.

No capítulo 1 buscamos caracterizar a conjuntura do problema social verificado e do gênero “atividade obrigatória em EaD”. Nesse sentido, tratamos da formação inicial de professores (mais especificamente do professor de ELE) como uma prática social inserida na modernidade tardia. Portanto, levamos em consideração a influência exercida pelo capitalismo e pelas novas tecnologias de comunicação, ao caracterizarmos, por exemplo, o trabalho desse profissional, a prática avaliativa, a formação inicial de professores em EAD e a identidade do professor de ELE em formação inicial.

No capítulo 2 apresentamos as bases teórico-metodológicas para esta investigação: a Análise Crítica de Gêneros (ACG) com ênfase no

viés emancipatório, conforme Bonini (2013). Inicialmente tratamos dos fundamentos provenientes da Análise Crítica do Discurso (ACD) a partir de Fairclough (2001 [1992]), como os conceitos de “ideologia” e “hegemonia”. Na sequência apresentamos o modelo multidimensional desenhado por Chouliaraki; Fairclough (2003 [1999]), método de análise que, associado aos conceitos de “enunciado” e de “gênero” de Bakhtin (1997 [1979]), nos ajuda a analisarmos o gênero “atividade obrigatória em EaD” no interior da prática avaliativa dessa modalidade.

No capítulo 3 localizamos esta investigação no contexto das pesquisas qualitativas realizadas na Linguística Aplicada. Explicitamos, também, a metodologia empregada, tanto para a geração dos dados de análise a partir dos Tópicos em que se divide a disciplina de Língua Espanhola I do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC e dos procedimentos de análise dos dados gerados a partir de suas quatro “atividades obrigatórias em EaD”.

No capítulo 4 realizamos a análise desse gênero discursivo e dos processos de “aproximação”, “desidentificação”, “passivação”, “naturalização”, “valoração”, “desistorização”, “comodificação” então verificados. Para tanto, tomamos por base o modelo multidimensional de Chouliaraki; Fairclough (2003 [1999]) associado às categorias semióticas de análise “acional”, “representacional” e “identificacional”, às tendências discursivas da modernidade tardia (“democratização”, “tecnologização” e, em especial, a “comodificação discursiva”), conforme Fairclough (2001 [1992]), bem como, os mecanismos através dos quais a ideologia atua na semiose, de acordo com Thompson (1990).

Por fim, procedemos às Considerações Finais com o intuito de sintetizar as considerações as quais fomos levados pela interpretação do gênero “atividade obrigatória em EaD” no contexto da prática de formação inicial do professor de ELE em EaD e apresentar como colabora ou pode vir a colaborar no exercício de sua prática profissional de forma mais crítica.



## 1 A PRÁTICA DOCENTE BRASILEIRA: ATUAIS CONJUNTURAS

Neste capítulo nos dedicaremos a localizar a prática docente no atual momento político, econômico e social em que vivemos. Para isso, apresentamos um breve panorama sobre a educação brasileira e sobre suas problemáticas, possíveis questões de pesquisa e o momento social ao qual responde nossa investigação. Na sequência, apontamos a distorcida representação que vem sendo socialmente desenvolvida para o professor, que acaba por incentivar a construção de uma identidade fragilizada para ele e a gerar problemas para o desenvolvimento da prática desse profissional. Por fim, argumentamos que a emergência de culturas híbridas pode favorecer a construção de identidades autônomas e o empoderamento<sup>1</sup> de pessoas ou grupo de pessoas.

### 1.1 A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL VAI À ACADEMIA

Esta seção se inicia com o mapeamento do problema pela base: a escola e o ensino como pressupostos indicadores do bom desempenho do professor. A respeito da educação no Brasil, muitos são os assuntos que se tornam tema de debate. No trecho que segue, Gatti (2010) destaca múltiplos fatores que convergem para que a atual situação do ensino seja vista como problemática, quais sejam:

(...) as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos

---

<sup>1</sup> Capacidade de ação individual e social no sentido de reverter uma situação de injustiça ou superação de determinado problema. Trataremos mais profundamente dessa questão no subitem 3.2.4.

docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 1359).

Conforme pode ser observado nesse trecho, há muito a ser problematizado nesse campo. Mas, quando se trata da melhoria do trabalho e da qualidade do ensino, um dos assuntos que tem sido cada vez mais recorrente diz respeito aos problemas enfrentados pelo professor. Essa discussão, verificada tanto na mídia quanto em ambientes informais (FIGUEIREDO; BONINI, no prelo), ora tende a tratar o professor como vítima e ao mesmo tempo como herói, de um sistema escolar e político injusto (mas sem apontar as causas), ora tende a abertamente apontar o professor e sua prática profissional, supostamente ineficaz, como razão do fracasso escolar.

Embora concordemos com Gatti (2010) e Figueiredo e Bonini (no prelo) ao afirmarem que não se deve imputar unicamente ao professor a responsabilidade pelas condições da educação no Brasil, sua formação ainda requer maior atenção acadêmica. Nesse sentido orientamos nossa pesquisa para a formação docente brasileira. Seguindo esse raciocínio, Bandeira destaca que

Muito se tem discutido a respeito da formação de professores, isto pode pressupor caminhar em duas direções diferenciadas e complementares, que diz respeito ao professor como aluno, e ao professor como docente. Levando para o campo da pesquisa, significa dizer que o foco das investigações sobre essa temática pode conduzir-se para os processos formativos iniciais ou para aqueles da formação continuada (BANDEIRA, 2006, p. 1).

Ao investigar o assunto, Bandeira (2006, p. 1-2) constata que “a questão da formação continuada tem sido enfatizada com maior preocupação”. Isso sugere que a formação inicial tem ganhado menos atenção e que talvez tenha sido menos investigada. Por considerarmos ser esta uma prática de extrema relevância social e pelo ensino mediado por novas tecnologias ganhar cada vez mais espaço em nossa sociedade, centramos nossa pesquisa na formação inicial do professor de ELE em EaD.

Bandeira (2006, p. 3) adverte que “quando abordamos a formação de professores, podemos estar adotando posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos”.

Entretanto, compreendemos que, inevitavelmente, tanto na reflexão quanto na prática docente posições epistemológicas, ideológicas e culturais são adotadas. A questão relevante, no entanto, é a consciência que temos sobre elas. Precisamos estar conscientes de quais posições são essas, como representam o ensino, o professor e os alunos e se elas mantêm coerência com um efetivo avanço social quando avaliam as necessidades e objetivos dos sujeitos envolvidos nesse processo. Dessa forma será possível fazer escolhas, tomar decisões e atitudes orientadas para atingir objetivos e finalidades previstos para a formação docente<sup>2</sup>.

A formação de professores cumpre uma tarefa muito significativa e isso explica a atenção que recebe, tanto fora da academia quanto dentro dela. Percebemos, assim, porque muitas questões relativas à formação inicial de professores ganham importância e se tornam tema de pesquisas nesse campo. De acordo com Gatti, Nunes, Gimenes et. al. (s/d),

Cada vez mais a questão da formação de professores assume importância ante as exigências que são colocadas diante da educação básica de crianças e de adolescentes na sociedade contemporânea. Pesquisar aspectos ligados aos cursos formadores de professores, aspectos relativos aos planos de carreira e salários, formação continuada e condições de trabalho nas escolas tornou-se importante e necessário para se conseguir lutar por mudanças que sejam essenciais e bem fundamentadas (GATTI, NUNES, GIMENES et. al., s/d).

Acreditamos que ao investigar a construção do gênero “atividade obrigatória em EaD” estamos contribuindo para a formação mais crítica de professores de ELE. Para tanto, tomamos a formação inicial em língua espanhola como uma prática social que, como as demais, estrutura a vida em sociedade, integrando instituições e agentes sociais. A representatividade dessa prática deve-se ao fato de ela cumprir uma função essencial na educação e trazer consigo determinados gêneros e discursos que a (re)constituem. Consideramos, então, a relevância social que configura a investigação do papel desempenhado por essa prática no campo do ensino de línguas estrangeiras, bem como do professor como

---

<sup>2</sup> Deste ponto em diante, quando nos referirmos à formação de professores entenda-se formação inicial.

um dos seus principais agentes sob cuja responsabilidade está a formação de seus alunos.

No entanto, ao refletirmos sobre essa prática, surge o questionamento de como ela se dá no contexto da sociedade atual, influenciada por mudanças tecnológicas e culturais, mas também por perspectivas tecnicistas e mercantis da escola. Tais conjunturas cobram do professor uma reflexão constante sobre sua prática. Esse é um grande desafio a ser enfrentado por esse profissional e que requer a reflexão sobre questões que afetam desde sua formação inicial até as práticas inerentes ao seu trabalho. Com o intuito de iniciarmos o debate sobre algumas dessas questões, no subitem que segue, serão tratados aspectos do trabalho e da avaliação docente.

## 1.2 AS PRESSÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

Neste subitem serão explanadas quais características e consequências a globalização traz para a educação. A globalização pode ser compreendida como a reorganização geopolítica, que permite às pessoas realizar contatos comerciais, culturais, financeiros e tecnológicos em nível mundial, facilitados pelas relações entre países em blocos econômicos e em entidades internacionais. Esse fenômeno foi influenciado por fatores como a tecnologização dos meios de produção; as migrações internas; o alto custo da mão-de-obra; a competitividade dos produtos, etc. Um de seus traços característicos é o modelo de mercado globalizado, de modo que os países passaram a estreitar relações e associarem-se para potencializar suas forças na competição por espaços políticos e econômicos.

Se por um lado, o mercado globalizado pode garantir melhores condições de negociação durante a concorrência comercial, por outro, a globalização tende a formar um mercado mundial único, com base em uma língua e uma moeda únicas – como é o caso da influência do dólar sobre as economias emergentes. A respeito da língua nesse contexto, Mariani (2009, p. 10) pondera que “além da menção da necessidade de uma língua única, menciona-se também o fato de já estar em curso uma ‘comunicação global’ com o predominante uso da língua inglesa”. De modo que chama atenção para os discursos sobre a “comunicação global”, tendo em vista que podem silenciar outros discursos, como os que retomam, criticamente, a historicidade da hegemonia das línguas de colonização.

Outro ponto que merece ser destacado deve-se ao fato de que

a designação ‘globalização’ é, em determinadas formações discursivas, associada a imagens idealizadas – tais como as de integração, desenvolvimento e comunicação –, do que resulta um apagamento dos processos de exclusão que engendra (DINIZ, 2010, p. 36).

Nesse sentido, com a globalização multiplicam-se as ações realizadas entre parcerias internacionais pelo intercâmbio tecnológico, linguístico, cultural e econômico, porém não se pode perder de vista os processos de exclusão ou de dominação que esse fenômeno traz consigo, agindo em práticas sociais, como no caso da educação, por exemplo.

Observamos, assim, a importância de estudos e investigações sobre prática docente frente ao fenômeno da globalização. Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), por exemplo, desde uma perspectiva sociológica, tentam entender as modificações no processo do trabalho docente para compreenderem a condição social e as atividades dos professores. Segundo esses pesquisadores, estão ocorrendo mudanças na organização escolar e no processo desse trabalho. Sua reflexão parte da interpretação do capitalismo<sup>3</sup> no contexto atual em que discursos, políticas neoliberais<sup>4</sup> e o processo de globalização afetam as mais diversas áreas de trabalho. Para realizarmos nossa pesquisa no interior desse contexto, concordamos com Mato (2001) sobre a necessidade de nos afastarmos da ideia fetichizante que representa a globalização como uma força independente das ações humanas e, de forma determinante, capaz de traçar nossos destinos. Portanto, “Em conexão com isto poderíamos acordar que a ideia de globalização costuma se relacionar com a

---

<sup>3</sup> Sistema econômico-social em hegemonia estruturado nas classes sociais: “capitalistas” – donos dos meios de produção e dos capitais – e “proletários” – pessoas que vendem sua força de trabalho. Tem por base o acúmulo de capital, obtido através do lucro na comercialização de bens de consumo e de serviços, e das relações entre “oferta” e “demanda”.

<sup>44</sup> Conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a pouca intervenção do estado no mercado de trabalho, a livre circulação de capitais internacionais, a abertura econômica para a entrada de multinacionais, a redução de impostos, etc.

existência e/ou intensificação de interconexões de alcance planetário<sup>5</sup>” (MATO, 2001, p. 130).

Graças a essa “tendência histórica para a interconexão<sup>6</sup>” (MATO, 2001, p. 131), as políticas da economia capitalista têm se refletido na educação, como também em outros campos. O Brasil, a exemplo de outros países, tem organizado um sistema de avaliação de rendimento escolar composto por provas<sup>7</sup>. Tais avaliações da aprendizagem dos alunos têm a pretensão de indicar quais instituições e áreas do conhecimento precisam de maior atenção. Além da aplicação dessas provas, o estado brasileiro tem estabelecido parcerias com entidades não governamentais também envolvidas, interessada ou desinteressadamente, com o tema da melhoria da qualidade do ensino no País. Essas parcerias se propõem como metas a ampliação da autonomia e a democratização da gestão escolar, como também a obtenção de índices de aproveitamento do ensino semelhantes aos de países apontados como desenvolvidos. De acordo com Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), com isso,

(...) o que efetivamente ocorre é uma centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico, que definem, ao fim e ao cabo, o conteúdo e a forma daquilo que os professores e as professoras devem ensinar (HYPÓLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009, p. 104).

Segundo esses autores, novas configurações, que acompanham os processos de globalização, de expansão do mercado e da reestruturação produtiva, estabelecem novos processos de reestruturação educativa e curricular com efeitos significativos sobre o trabalho docente. De acordo com Castilho (2010, p. 125), isso “significa dizer que essas avaliações repercutem no sistema educacional de forma a proporcionar reflexões e até mudanças metodológicas”.

---

<sup>5</sup> No original: “En conexión con esto podríamos acordar que la idea de globalización suele relacionar-se con la existencia y/o intensificación de interconexiones de alcance planetario” (MATO, 2001, p. 130).

<sup>6</sup> No original: “tendencia histórica a la interconexión” (MATO, 2001, p. 131).

<sup>7</sup> Na esfera nacional é possível apontar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil e nas esferas estaduais e municipais as provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais (SIADe), Prova São Paulo, etc. (RODRIGUES, 2012, p. s/n).

Essas mudanças no cenário da educação brasileira podem indicar que nela se refletem pressões sociais que exigem um ensino entendido como de qualidade segundo determinada concepção. A crítica é, então, construída com base no “baixo” desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações nacionais e internacionais, e acaba recaindo, sobretudo, sobre a atuação dos professores. Como medida para que o quadro de professores contratados seja composto por profissionais entendidos como “suficientemente habilitados”, está havendo a formulação e a implementação de um processo avaliativo de seleção de professores para ingresso nas redes públicas de ensino.

No Brasil, desde 2010, discute-se a iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) de se estabelecer a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente.

As equipes técnicas do INEP/MEC consultaram os padrões estabelecidos para a profissão docente na Austrália, no Canadá, em Cingapura, no Chile, em Cuba, nos Estados Unidos e na Inglaterra para levantar os fatores comuns ao perfil de um bom professor e que podem ser utilizados como critérios para avaliação da carreira docente (RODRIGUES, 2012, p. s/n).

O Estado verificaria, assim, se os docentes brasileiros atingem níveis mínimos de domínio de conteúdo e se cumprem padrões pedagógicos estipulados em seu currículo obrigatório, ou seja, estariam aptos a participar da seleção nas secretarias de educação apenas aqueles professores previamente aprovados na Prova Nacional de Concurso. Observa-se, dessa forma que, embora muitos sejam os problemas que afetam a educação, a cobrança de resultados entendidos como os melhores ainda é endereçada ao professor.

Esta seção foi desenvolvida no sentido de exemplificar a forma como o processo de globalização, caracterizado por políticas neoliberais, afeta as questões educacionais, como as formas de seleção e avaliação docente, além de demonstrar como são resolvidos os impasses nesse campo. No subitem a seguir abordaremos questões relativas à representação e à formação identitária docente.

### 1.3 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA

Os profissionais de educação se mantêm em constante interação com diversas áreas de atuação, pois além de apoiar-se nelas para construir seus objetos de ensino, assumem a função de preparar o aluno para agir em sociedade. E como o campo da educação funciona nesse sistema de trocas com outras áreas do saber, tanto sofre a influência dos mesmos movimentos sociais observados em outros campos como também é avaliado pela sociedade. Nessa inter-relação são construídas determinadas representações sociais<sup>8</sup>. A representação construída socialmente para a educação é a de uma atividade de extrema relevância, mas com o passar dos anos “a identidade profissional do professor vem sofrendo inúmeros arranhões” (GERALDI, 2016, s/p). De acordo com esse autor, as identidades são variáveis no tempo e no espaço, e há inúmeros mecanismos que nos tornam aquilo que somos, entre eles a linguagem, pois através das interações verbais vão sendo estabelecidas nossas compreensões do mundo e dos papéis sociais que ocupamos. Assim, em nossa história de vida há uma “gama de discursos que nos constituiu e que nos fez sermos o que somos”, mas “em que sentido nos identifica enquanto professores?” (GERALDI, 2016, s/p).

Esse autor destaca que a identidade do professor foi sendo construída historicamente em sua relação com o conhecimento. Trata-se, na realidade, de uma relação triádica, na qual estão envolvidos professor, aluno e conhecimento, porém, segundo Geraldi, diferentes posicionamentos sobre cada um deles resultam na ênfase ora em um, ora em outro elemento. Nesse contexto, desde as últimas décadas do século XX, o professor se vê em meio de uma crise, situação complexificada na “medida do acesso da população às novas tecnologias de informação e comunicação” (GERALDI, 2016, s/p). Além disso, conforme expõe Barreto (2003), na atualidade predominam os discursos pedagógicos pautados por uma obrigatoriedade da formação de professores relacionada com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), os quais costumam representar esses profissionais como alheios a tais tecnologias. Consideramos assim que vai sendo traçada uma identidade fragilizada para os professores e isso representa mais um problema a ser enfrentado em sua profissão. Para aprofundar essa questão, a seguir

---

<sup>8</sup> Questões como identidade e representações sociais serão tratadas nas subseções a seguir.



buscaremos compreender como se dá a construção identitária dos principais agentes no processo de ensino/aprendizagem a partir da relação entre “representações sociais” (RS) e a formação da identidade (FI).

### 1.3.1 Representações sociais

De forma operacional, Mato (2001, p. 133) define “representações sociais” “como formulações sintéticas de sentido, descritíveis e diferenciáveis, produzidas por atores sociais como formas de interpretação e simbolização de aspectos chave de sua experiência social<sup>9</sup>”. Porém, várias pesquisas em torno da representação como um modo de cognição, de percepção do mundo e de como interagir nele foram desenvolvidas. Um dos precursores desse trabalho foi o sociólogo francês David Émile Durkheim, que em 1895, no interior das ciências sociais, elaborou o conceito de representação coletiva (RC). Esse conceito se refere a conhecimentos comuns a um grupo de indivíduos, por eles construídos e difundidos que têm por função orientar suas ações como pertencentes a esse grupo sócio-historicamente situado. Tais representações constituem-se em crenças, valores e modos de ver o mundo, de forma que regem as ações coletivas, conforme Durkheim (2003).

Crítico da obra de Durkheim, o psicólogo social franco-romeno, Serge Moscovici, desenvolveu a Teoria das Representações Sociais (TRS) e suas pesquisas podem ser inscritas no campo da sociologia do conhecimento. Seu interesse consistia em compreender como a inter-relação entre ideias, atos e grupos sociais em determinado contexto histórico poderiam transformar a sociedade. Para ele, representações sociais constituem uma "modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Elas são sustentadas tanto por conhecimentos oriundos da experiência cotidiana como pelas reapropriações de significados historicamente consolidados.

Nesse sentido, em busca da explicitação de como o conhecimento produzido causa impacto nas práticas sociais e como tais práticas influenciam a produção de conhecimento, interessou-se pelo “poder das

---

<sup>9</sup> No original: “como formulaciones sintéticas de sentido, descriptibles y diferenciables, producidas por actores sociales como formas de interpretación y simbolización de aspectos clave de su experiencia social” (MATO, 2001, p. 133).

ideias” de senso comum, isto é, dedicou-se a estudar como as pessoas partilham o conhecimento e assim constituem sua realidade. Passa a investigar, então, como a Psicanálise era percebida e difundida na comunidade parisiense, estudo que culmina na publicação de sua tese, “La psychanalyse, son image, son public” (1961).

Como ponto de partida de sua pesquisa, ele retoma o conceito de representações coletivas (RC), de Durkheim, mas substitui “coletivas” por “sociais”, dando origem ao conceito de representações sociais (RS), mas admite não ser “capaz de explicar a diferença entre ‘coletivo’ e ‘social’” (MOSCOVICI, 1978, p. 348). A mudança na nomenclatura, no entanto, foi a solução encontrada para marcar a diferença de seu conceito em relação ao de Durkheim (1895), tendo em vista que Moscovici (1978) reconhece tanto que há fraturas nas “forças coletivas”, como na forma diversa como elas significam o cotidiano de grupos e indivíduos.

Para esse autor, representar é um processo de produção de conhecimento sociovariável, que funciona como que por um movimento contínuo sobre estruturas sociais e cognitivas locais e populares. Dessa forma, afasta-se da concepção durkeimiana de que representações coletivas (RC) são processos estáticos, resistentes a mudanças e que representações como o mito e a religião são homogêneas para todos os membros de uma sociedade, que existe um “fora” que é independente do indivíduo e responsável por uniformizar sua conduta e suas ideias. Para Moscovici, as representações sociais (RS) adaptam-se à complexidade e dinâmica das sociedades, acompanhando suas mudanças, sendo assim, variam de acordo com o contexto social de cada grupo. Em síntese, segundo Moscovici (1978), as representações não derivam de uma única sociedade, mas das diversas micro-sociedades que existem no interior de uma sociedade maior. As representações sociais não são homogêneas nem estáticas, como a sociedade que lhe deu origem também não é.

Denise Jodelet, continuadora do trabalho de Moscovici na França, destaca os múltiplos domínios nos quais pesquisas sobre representações sociais vêm sendo desenvolvidas:

Lembremos os principais: domínio científico (teorias e disciplinas científicas, difusão de conhecimentos, didática das ciências, desenvolvimento tecnológico etc.); domínio cultural (cultura, religião); domínios social e institucional (política, movimentos sociais, economia, desvio e criminalidade, sistema jurídico

etc.); domínio da produção (profissões, trabalho, desemprego, etc.); domínio ambiental (espaços construídos e naturais, cidades, ricos ambientes etc.); domínio biológico e médico (corpo, sexualidade, esporte, saúde, doença etc.); domínio psicológico (personalidade, inteligência, grupos etc.); domínio educacional (instituição escolar, papéis, formação etc.); estudo de papéis e atores sociais (crianças, mulheres, homens, diferenciação de gênero etc.); relações intergrupais (nação, etnias, sexos, categorias sociais, identidade etc.) (JODELET, 2001a, p. 12).

Segundo a autora, criamos a representação para suprir uma necessidade de interagir no mundo que nos rodeia, para identificar e resolver os problemas com os quais nos deparamos. Assim, as representações sociais funcionam como um guia que nos ajuda a nomear e a definir coletivamente diferentes aspectos do cotidiano. Elas nos dão uma espécie de modelo para interpretá-los, além de orientar nossa tomada de decisões e posicionamento frente a eles.

De acordo com Jodelet (2001b, p. 22), a comunidade científica partilha um consenso sobre a representação social, tomada como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Assim, é comumente “designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural” (JODELET, 2001b, p. 22). Portanto, é passível de ser diferenciada do conhecimento científico, sem, contudo, perder sua legitimidade como objeto de estudo e sua importância para a vida social, pois permite a observação de processos sócio-cognitivos construídos na e para a interação social. Lima (2008) acrescenta que

A representação constitui, portanto, uma forma de saber prático que associa um sujeito, inscrito em um contexto, a um objeto, não havendo representação sem objeto. Apresentando a marca do sujeito e de sua atividade, a representação apropria-se desse objeto e lhe atribui significações, simbolizando-o, tornando-o presente, e contribuindo para criar uma realidade. Circulando nos discursos, trazidas pelas palavras e imagens, disseminadas pelos meios de comunicação, pelas condutas, em organizações

materiais e espaciais, podem ser observadas diretamente ou reconstruídas por trabalho cientificamente orientado (LIMA, 2008, p. 33-34).

As representações sociais são fenômenos sócio-cognitivos que dão a noção de pertencimento social a indivíduos, com implicações afetivas e normativas, com a interiorização de experiências, práticas e formas de condutas e de pensamento, que são inculcados ou transmitidos pela comunicação social a elas relacionada, conforme Jodelet (2001). Nesse sentido, permitem a observação do comportamento individual e coletivo de grupos sociais no interior de suas práticas, como os professores em suas aulas, por exemplo, tendo em vista que as representações sociais interferem no papel social, nos sentimentos, nos deveres, na construção do conhecimento, no comportamento e nas ações de cada membro do grupo.

Lima (2008) associa a representação à identidade e à diferença. Para tanto, segue a linha de pensamento inaugurada por Moscovici na década de 1960 e difundida por pesquisadores filiados a ela, como Jodelet, por exemplo. Ele não toma a identidade como homogênea ou imutável. Afirma que

Ela, na realidade, é fragmentada, mutante e fruto de determinado tempo. A identidade – significado social e culturalmente atribuído – se estabelece por meio de representações, por vezes tão recorrentes que passam a ter um estatuto de verdade (LIMA, 2008, p. 38-39).

Como vimos, através da representação social (RS) cria-se uma inteligibilidade sobre determinado objeto para que ele possa ser assimilado pelo próprio grupo que criou tal representação e para que os membros desse grupo saibam como agir em relação a ele. Podemos compreender, assim, que na representação são criadas identidades para objetos e para pessoas, sem, contudo, esquecermos seu aspecto histórico, social e cultural que tem influência nesse processo de reelaboração.

De acordo com Castro (2014), a TRS no Brasil tem sido empregada para a

identificação, descrição e comparação de: representações regionais sobre objetos, que demonstram (...) a pluralidade e a multiplicidade

da experiência cultural brasileira; representações que organizam modos de vida por classe social, faixa etária, gênero e cor, que ensejam a análise das estruturas sociais brasileiras e das interfaces com as ideologias (...); representações sociais do brasileiro sobre si mesmo, ligando-nos ao debate do conceito de nação que permeou todos os períodos democráticos brasileiros (...); representações que se relacionam com a organização do Estado, as desigualdades sociais e as perspectivas de construção do Brasil (...). A Teoria das Representações Sociais no Brasil assumiu como seu objeto geral de estudo o Brasil e os Brasileiros (CASTRO, 2014, p. XVI).

Dessa forma, o conceito de representações sociais (RS) é importante no desenvolvimento do nosso trabalho, ao considerarmos que sua observação se dá em várias ocasiões nas práticas sociais, pois essas representações constituem ações discursivas, sendo criadas no e pelo discurso. Buscaremos compreender, portanto, as relações entre as identidades sociais e as representações sociais sobre os professores, suas práticas e os discursos que circulam nos materiais selecionados para as “atividades obrigatórias em EaD”. Para tanto, retomamos Lima (2008, p. 39) quando sustenta que “é por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder”, porém, cumpre-nos salientar que a construção da identidade (seja da autoidentidade ou da identidade do outro) não ocorre de modo pacífico no interior das relações de poder, na construção identitárias operam certas resistências.

Porém, a partir da perspectiva transnacional de análise das representações globais “versus” locais, Mato (2001) faz um alerta

a respeito da necessidade de avaliar criticamente as representações implícitas nas propostas dos atores globais, porque a apropriação acrítica destas pode ser fonte de frustrações ou efeitos perversos em projetos de transformação locais ou nacionais<sup>10</sup> (MATO, 2001, p. 128).

---

<sup>10</sup> No original: “nos alerta respecto de la necesidad de evaluar críticamente las representaciones implícitas en las propuestas de los actores globales, por cuanto la apropiación acrítica de éstas puede ser fuente de frustraciones o efectos perversos en proyectos de transformación locales o nacionales” (MATO, 2001, p. 128).

Esse autor explica que as possíveis frustrações ou efeitos perversos são consequência de representações que dão a falsa ideia de ações globais, mas que na realidade são ações “locais”, ou seja, são representadas como ações realizadas em favor de todos, quando apenas certas pessoas, ou instituições, são beneficiadas com tal prática. Entretanto, “em alguns casos isto supõe a adoção de certas representações e das orientações de ação associadas a elas, em outros implica rechaço ou resistência, negociação ou apropriação crítica ou criativa<sup>11</sup>” (MATO, 2001, p. 129). Assim, acreditamos que as representações sociais construídas sobre o professor de línguas estrangeiras no Brasil podem indicar como se dá a formação identitária desse profissional, de modo que, se forem pejorativas ou depreciativas, podem prejudicar sua atuação. Porém, se nos apropriarmos criticamente delas, é possível criar um movimento de resistência, de reelaboração ou de transformação de tais representações.

### 1.3.2 Formações identitárias na modernidade tardia

Por identidade, podemos compreender um conjunto de características particulares que identificam um indivíduo ou que nos possibilitam diferenciá-lo de outro, tais como nome, idade, filiação, etc.<sup>12</sup>. Porém, essa definição dicionaresca, embora à primeira vista pareça simples, demonstra que não é tarefa fácil definir uma pessoa em termos identitários. No entanto, sua leitura nos dá indícios de como a formação identitária pode ser compreendida, pois sugere que o questionamento da identidade surge da necessidade de definirmos a nós mesmos, a partir da noção da existência do outro e da diferença entre o “eu” e o “outro”. Além disso, indica sua natureza social e histórica.

Em diferentes momentos da história o ser humano tentou definir-se ou redefinir-se e a contemporaneidade constitui-se em mais um período crítico no que concerne à definição de identidade. Conforme colocam

---

<sup>11</sup> No original: “en algunos casos esto supone la adopción de ciertas representaciones y de las orientaciones de acción asociadas a ellas, en otros implica rechazo o resistencia, negociación o apropiación crítica o creativa” (MATO, 2001, p. 129).

<sup>12</sup> “**Identidade** é a **qualidade de idêntico**. É o reconhecimento de que o indivíduo é o próprio. É o conjunto de **caracteres** particulares, **que identificam uma pessoa**, como nome, data de nascimento, sexo, filiação, impressão digital etc.” (SIGNIFICADOS, s/d – grifos do autor. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/identidade/>>).

Fabrício e Moita-Lopes (2002), antigamente, as pessoas precisavam viajar para conhecer outras pessoas, hábitos e culturas diferentes, mas com as mídias de massa, como a TV, esse conhecimento, antes buscado, passou a adentrar sua casa e a confrontá-las. Isso as forçou a se questionarem sobre si mesmas. Porém na atualidade, as tecnologias digitais ligadas à “internet” representam um ator social, em qualquer lugar do mundo, como um ser cosmopolita, pois conectam culturas e alteram e ampliam as possibilidades de interação. Com a “internet”, segundo esses autores, os discursos, antes do outro, agora são também nossos discursos.

Dadas suas implicações, a questão da identidade é investigada em diferentes campos do saber. Stuart Hall (2006), ao discutir esse conceito a partir dos estudos culturais, encontra três concepções de identidade, cada uma delas relacionada a determinado período da história. A primeira é a do “sujeito do iluminismo” (concepção individualista em que o sujeito tem um “centro interior” que é autônomo e auto-suficiente). A segunda é a do “sujeito sociológico” (concepção interativa em que o “centro interior” do sujeito é modificado pela relação dialética com os mundos culturais exteriores). A terceira trata do “sujeito pós-moderno” (ou, conforme estamos tratando, “sujeito da modernidade tardia” - concepção fragmentada desse sujeito, que é composto por várias identidades, inclusive, contraditórias e não resolvidas). Portanto, hoje em dia, a identidade individual e a social estão constantemente sendo (re)definidas.

Para esse autor, as identidades estão sendo “descentradas”, “deslocadas” ou “fragmentadas”. Em “A identidade cultural na pós-modernidade”, Hall (2006) procura captar as mudanças pelas quais passam os indivíduos de acordo com o período sócio-histórico em que vivem. Assim, caracterizou o “sujeito do iluminismo” por ser centrado nas capacidades de razão, consciência e ação, sendo que esse sujeito desde o nascimento até sua morte era essencialmente o mesmo, ou seja, “idêntico” a si. Já o “sujeito sociológico”, pertencente ao mundo moderno, tinha consciência de que não era autônomo ou auto-suficiente, mas formado na relação cultural com as outras pessoas, possuía um “eu real”. Porém, com o “sujeito pós-moderno”, a estabilidade, no primeiro caso, centrada no “eu” e, no segundo caso, centrada na interação “interior/exterior”, se perde. Dessa forma, “o ideal de segurança e estabilidade que costuma pautar nossas próprias identidades sociais (gênero, sexualidade, raça, por exemplo) não tem mais sentido” (FABRÍCIO; MOITA-LOPES, 2002, p. 26). O “sujeito sociológico” assume, então, identidades diferentes em diferentes momentos, à medida

que os sistemas de significação e de representação cultural se multiplicam (HALL, 2006).

Stuart Hall ainda aponta a mudança como um dos aspectos fundamentais das sociedades do período que reconhecemos como modernidade tardia. Segundo ele, um dos processos mais característicos da nossa época e que tem um impacto significativo sobre a identidade cultural é o da globalização. Assim, Hall (2006) dá conta da identidade contraditória que caracteriza esse momento sócio-histórico ao identificar não só o processo de fragmentação identitária, mas também o processo de homogeneização, a partir de “identidades partilhadas”. Esse conceito teria surgido no contexto do consumismo global como referência a pessoas que estão separadas umas das outras no tempo e no espaço, mas que consomem os mesmos bens, que são clientes dos mesmos serviços e constituem um público para as mesmas mensagens ou imagens, etc.

Outros autores, como Giddens, Harvey e Fairclough, embora desenvolvam estudos de ordens diferentes cada qual em sua área, preocupam-se também com a descontinuidade, com a fragmentação e com a ruptura, características da modernidade tardia. Assim como a mudança social, a sua flagrante influência na representação das identidades no mundo atual ganha atenção de diferentes estudiosos do discurso. Fairclough (2001 [1992]), por exemplo, pautado sobre a ACD, dedicou-se a verificar como as funções “relacional” e de “identidade”

estão ligadas às formas como as relações sociais são exercidas e as identidades sociais são manifestadas no discurso, mas também, naturalmente, a como as relações sociais e as identidades são construídas (reproduzidas, contestadas e reestruturadas) no discurso (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 175).

Para o autor, a construção de identidades sociais está relacionada à construção do “eu” no discurso. Dessa forma,

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou, indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 91).



Esse autor direciona seus estudos, então, para “as formas em que o discurso contribui para processos de mudança cultural, em que as identidades sociais ou os 'eus' associados a domínios e a instituições específicas são redefinidos e reconstituídos” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 175-176). Nessa perspectiva, é especialmente relevante o caráter constitutivo do discurso, pois nele, além de aspectos linguísticos, estão envolvidas questões históricas, sociais, ideológicos e culturais. Desse modo, o discurso, além de espelhar relações ideologias e hierarquias sociais, também constrói a realidade e as identidades sociais. Portanto,

Quando se enfatiza a construção, a função da identidade da linguagem começa a assumir grande importância, porque as formas pelas quais as sociedades categorizam e constroem identidades para seus membros são um aspecto fundamental do modo como elas funcionam, como as relações de poder são impostas e exercidas, como as sociedades são reproduzidas e modificadas (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 209).

Assim como Fairclough, outros estudiosos da linguagem se ocupam da construção das identidades sociais no e pelo discurso. Dentre eles, estão Fabrício e Moita-Lopes (2002, p. 26) que, assumindo uma concepção socioconstrucionista do discurso, consideram “a linguagem como o lugar da imprevisibilidade, da indeterminação e dos efeitos de poder que nos constrói de várias formas”. Para Moita-Lopes (2002, p. 30), “Os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares”. Para este autor, a visão socioconstrucionista do discurso e da identidade social tem implicações para a concepção de conhecimento que é construída em sala de aula e para a prática de ensino/aprendizagem desenvolvida.

Assim, as concepções acerca da construção social das identidades anteriormente apontadas são importantes para a interpretação do ambiente e da dinâmica da prática docente. Moita-Lopes (2002, p. 55) considera que a sala de aula pode ser um “espaço em que se defrontam identidades sociais, marcadas pela cultura, pela instituição e pela história”. No entanto, a escola costuma “representar os seres humanos como se estivessem agindo em um vácuo social, o que afeta o modo como as pessoas concebem a si mesmas – suas identidades sociais –

como agentes de transformações sociais ou não” (MOITA-LOPES, 2002, p. 53). Segundo ele, isso faz com que a “questão essencial” não seja problematizada, pois não se questiona quem é beneficiado pelos significados que refletem aquilo que é tido como “senso comum”. Em outras palavras, quando na escola são ignoradas ou dissimuladas as diferentes identidades sociais, não se questiona a ordem social dominante – a grande responsável por manter o mundo social da forma como está.

De acordo com esse autor, na sala de aula, o poder define as identidades sociais de seus participantes, de modo que professor e aluno atuam um em relação ao outro e, geralmente, de acordo com o papel social previsto nessa interação. Além disso, acrescenta que, na maioria dos casos, o padrão interacional típico da sala de aula é aquele em que a iniciativa para a interação parte do professor. Assim, o professor é quem possui o poder de controlar os significados, como também as identidades institucionais dos alunos em relação a outras identidades revisitadas em aula (MOITA-LOPES, 2002).

No entanto, como vimos na seção anterior, “senso comum” é um construto, uma forma não estática de representação social e, portanto, passível de ser questionado e modificado. E o professor, numa situação de ensino/aprendizagem, deve posicionar-se criticamente quanto a sua prática e propor a desnaturalização de representações sociais que se apresentem como um empecilho para o desenvolvimento, seja crítico, humano ou intelectual, de seus alunos. Até aqui, vimos como as identidades são formadas discursivamente, tomando por base as representações sociais. Porém, em sua constituição interferem também aspectos culturais, por isso, na próxima seção, nos dedicaremos a compreender as relações entre identidade e cultura.

#### 1.4 CULTURAS HÍBRIDAS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

Para tratar das relações entre formação identitária e cultura, apoiamo-nos em Nestor Canclini, considerado um dos maiores investigadores das mudanças culturais na América Latina no contexto da globalização. A partir de seus estudos, Canclini critica o comportamento eurocêntrico daqueles que buscam compreender a cultura local tomando por base os padrões europeus, e que a caracterizam como atrasada e/ou não-civilizada. Assim, esse antropólogo e crítico cultural argentino concentra suas pesquisas nas relações entre cultura e modernidade tardia a partir do olhar latino-americano. Para isso, defendeu o conceito de

relativismo cultural<sup>13</sup> e se propôs a observar a cultura latino-americana sem tomar como parâmetro a cultura ocidental.

Para defender seu posicionamento, apresenta o conceito de hibridação: “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas<sup>14</sup>” (CANCLINI, 2001, p. 14). Para explicar o que são estruturas discretas e os “ciclos de hibridação” o autor recorre ao exemplo do “spanglish” que, surgido em comunidades latinas dos Estados Unidos (EUA), hoje é ensinado em universidades e dicionarizado. O “spanglish” se deu pela mistura do inglês e do espanhol, cada um deles uma estrutura discreta, porém, não pura, pois em sua constituição está o latim, o árabe e línguas pré-colombianas. Nesse sentido, tanto o inglês quanto o espanhol são considerados estruturas discretas (ou práticas sociais isoladas), passando pelo ciclo de hibridação, surge o “spanglish”, uma estrutura híbrida, mas que com sua estabilização, torna-se, também, uma estrutura discreta. Assim, a passagem das práticas em seu estágio discreto para o híbrido e novamente para o estágio discreto pode ser compreendida pelo que Brian Stross (1999) denominou “ciclos de hibridação”.

Para tratar da cultura, Canclini afasta-se da tradicional visão patrimonialista<sup>15</sup> e adota uma postura de mobilidade e ação. Nesse sentido, compreende cultura como um processo em constante transformação. Segundo ele, o

---

<sup>13</sup> A compreensão do “relativismo cultural” surgiu a partir de estudos etnológicos que passaram considerar o sistema de valores subjacentes a diferentes sociedades. O pensamento de que ideias e concepções são verdadeiras na medida em que significam para determinada sociedade, não sendo absolutas, mas relativas para cada grupo social foi articulado por Boas (1887). Para exprimir essa ideia, porém esse autor tratava de seu “caráter axiomático”. O termo “relativismo cultural” foi usado por seus alunos, entre eles Melville Herskovits, em 1948, na revista “American Anthropologist”, em uma síntese dos princípios de Boas.

<sup>14</sup> No original: “entiendo por hibridación procesos socioculturales en los cuales estructuras o prácticas discretas, que existían de forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (CANCLINI, 2001, p. 14).

<sup>15</sup> O conceito de “patrimonialismo” foi desenvolvido por Max Weber em sua teoria política. É uma forma de dominação pela autoridade, legitimada pela tradição. Está intimamente ligado à ideia de que determinada autoridade pode impor sua própria vontade numa relação social, mesmo encontrando resistências legítimas. “Trata-se, portanto, de uma sorte de dominação tradicional, ordenada pelo longo costume atávico” (NETO, 2008, p. 208).

conceito de hibridação tem colaborado para sair dos discursos biologicistas e essencialistas da identidade, da autenticidade e da pureza cultural. Contribui para identificar múltiplas alianças fecundas: por exemplo, do imaginário pré-colombiano com o novo hispânico dos colonizadores e logo com o das indústrias culturais (...), da estética popular com a dos turistas (...), das culturas étnicas nacionais com a das metrópoles (...), e com as instituições globais<sup>16</sup> (CANCLINI, 2001, p. 16).

O modo de investigação adotado por ele parte do princípio de que determinado sistema cultural deve ser estudado sem nenhum preconceito, sem privilegiar um ponto de vista preconcebido. A cultura observada é, então, considerada a partir de suas próprias características, de seus próprios sistemas de valores. Para interpretar o cenário latino-americano, Canclini propõe a extinção das fronteiras entre produções culturais massivas, populares e cultas. Dessa forma, ocupa-se tanto dos usos populares quanto do culto, tanto dos meios de comunicação massivos quanto dos processos de recepção e apropriação simbólica. Segundo sua compreensão, a dualidade constituída a partir da segmentação de disciplinas em diferentes campos deve dar lugar a um processo unificado. Assim, a união desses elementos é o que ele entende por “culturas híbridas”. No entanto, salienta que “a hibridação não é sinônimo de fusão sem contradições, mas que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito geradas na interculturalidade recente<sup>17</sup>” (CANCLINI, 2001, p. 14).

A explicação dada por ele é de que estamos vivenciando processos de quebra e de mescla das expressões (do popular, do culto, do massivo) que criam diferentes sistemas culturais, de modo que o papel atribuído

---

<sup>16</sup> No original: “concepto de hibridación ha colaborado para salir de los discursos biologicistas y esencialistas de la identidad, la autenticidad y la pureza cultural. Contribuye a identificar y explicar múltiples alianzas fecundas: por ejemplo, del imaginario precolombino con el novohispano de los colonizadores y luego con el de las industrias culturales (...), de la estética popular con la de los turistas (...), de las culturas étnicas nacionales con las de las metrópolis (...), y con las instituciones globales” (CANCLINI, 2001, p. 16).

<sup>17</sup> No original: “la hibridación no es sinónimo de fusión sin contradicciones, sino que puede ayudar a dar cuenta de formas particulares de conflicto generadas en la interculturalidad reciente” (CANCLINI, 2001, p. 14).

ao culto ou ao massivo de produzir determinadas culturas perde sua função. Dessa forma, o que se produz atualmente é dominado pelo processo de globalização. Segundo ele, no atual momento, em que o consumo caracteriza a cultura contemporânea e há maior circulação de bens simbólicos, já não se diferenciam classes sociais<sup>18</sup>. Afirma ainda que, essas possibilidades “transclassistas” aumentam o processo de hibridação e que, em decorrência, surgem novas formas de identidade social. Nesse contexto, “A hibridação, como processo de intersecção e transações, é o que torna possível que a *multiculturalidade* evite o que possui de segregação e possa converter-se em *interculturalidade*”<sup>19</sup> (CANCLINI, 2001, p. 20 – grifos do autor).

Canclini identifica três razões para a ocorrência do processo de hibridação. A primeira é a queda dos grandes centros disseminadores de cultura. Com a variedade cultural crescente no mundo, quebra-se o antigo padrão da sociedade, pois não há mais um centro irradiador da cultura homogênea, mas uma pluralidade de culturas. A segunda é a disseminação de “gêneros impuros”, por exemplo, os ritmos musicais se misturaram e se difundem, dando origem a uma variação nova de ritmos em todo o mundo. Assim, a mescla de costumes resultou em uma proliferação de gêneros misturados, gerando uma variação cultural muito grande. A terceira é a desterritorialização.

Essa concepção de hibridação das culturas parte da ideia de território, como um espaço de estabilidade e organização, para a ação de desterritorializar, de criar desordem, de fragmentar, para buscar novos saberes, menos instituídos. O processo de desterritorialização<sup>20</sup> prevê

---

<sup>18</sup> Embora a proposição de Canclini (2001) de que atualmente a interação entre as culturas de massa, popular e culta favoreça a identidade latino-americana seja produtiva para nossa discussão, não concordamos com ele quando coloca que estamos diante da homogeneização das classes sociais. Ao contrário disso, cremos que o conceito de classe social e das categorias ligadas a ele se fortalecem no momento atual em defesa de grupos da periferia e dos trabalhadores, por exemplo.

<sup>19</sup> No original: “La hibridación, como proceso de intersección y transacciones, es lo que hace posible que la *multiculturalidad* evite lo que tiene de segregación y pueda convertirse en *interculturalidad*” (CANCLINI, 2001, p. 20 – grifos do autor).

<sup>20</sup> Desterritorialização é um conceito de Deleuze e Guattari (1992) que consiste em adotar um “olhar estrangeiro” ao observar as coisas que nos rodeiam. Assim, o sujeito do conhecimento não permanece num único lugar, pois sua visão percorre muitos lugares, sejam próximos ou distantes, presentes ou passados, reais e imaginários.

uma reterritorialização, ou seja, a “criação” de um novo território. Nesse contexto, Canclini considera a desterritorialização um processo fundamental para a globalização das culturas, pois a partir dela as culturas se misturam, impregnando-se com as características umas das outras.

Desse modo, nos encaminhamos para o encerramento deste capítulo no intuito de fazer uma breve síntese das ideias até então abordadas. Primeiramente, introduzimos o leitor a algumas das problemáticas vivenciadas pelo professor no contexto histórico-econômico-social brasileiro influenciado pelo fenômeno da globalização. Nesse contexto, explicitamos nossa preocupação, sobretudo, com a formação inicial do professor de ELE, como, por exemplo, a representação social que vem sendo construída, de que o professor brasileiro é um profissional despreparado, inculcando na sociedade e, por vezes, nos próprios docentes a identificação como “professor perdedor” ou “sofredor”.

Consideramos que essa representação social do professor brasileiro deva ser questionada e problematizada, sobretudo pelo docente, que acaba sendo prejudicado por ela. Como forma de desconstrução de representações como essa e para evitar que o professor de ELE assuma para si a identidade de professor perdedor ou despreparado, trazemos para o debate o tema da cultura no ensino de línguas estrangeiras. Para o brasileiro, refletir sobre o ensino/aprendizagem de ELE significa, também, refletir sobre si, pois compartilhamos formação histórica e social e realidade política e econômica semelhante aos países hispanofalantes da América Latina. Nesse sentido, desvelar a perspectiva eurocêntrica a partir da qual somos vistos, e muitas vezes nos vemos, é essencial para elaborarmos nossa identidade e, assim, termos a oportunidade de fazer frente a imposições hegemônicas opressoras, que nos representam como inferiores ou subdesenvolvidos. Essas questões apenas pontuadas aqui serão melhor explicitadas em nossa análise.

## **2 O ENSINO DE LÍNGUAS E A EAD NO BRASIL**

Neste capítulo trataremos mais especificamente da área de ensino na qual incluímos este trabalho, bem como da modalidade em que se dá, a saber, da formação de professores de línguas em EaD. Além disso, aprofundaremos algumas questões pertinentes para a análise da “atividade obrigatória em EaD”. Assim sendo, através do conceito de Elaboração Didática (ED) (a ser tratado mais adiante), observaremos o modo como conhecimentos e materiais de outras áreas são reelaborados para integrarem esse gênero, além de sua construção no interior da prática avaliativa da disciplina de Língua Espanhola I (LEI).

### **2.1 O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL**

Nesta seção, fazemos, primeiramente, um apanhado geral sobre as diretrizes que orientam esse campo de ensino, a partir das quais é possível depreender algumas concepções sobre o ensino de línguas no Brasil. Na sequência, buscamos compreender como se caracteriza o ensino da ELE nesse cenário e fazer um levantamento de questões que merecem maior atenção, sobretudo, por parte do professor dessa língua.

#### **2.1.1 Diretrizes para o ensino de línguas no Brasil**

O ingresso do Brasil em um dos principais blocos econômicos do mundo ocorreu em 1991 com a assinatura do Mercado Comum do Sul (Mercosul). A integração dos países componentes desse bloco a partir de então vem fundamentando realizações em diversos setores, como educação, cultura, transportes, energia, meio ambiente, etc. Podemos considerar esse modo de organização como uma consequência do movimento de globalização. Nesse sentido, tal como o movimento em escala global, ações inicialmente promovidas para o desenvolvimento econômico da região acarretam mudanças, adequações e iniciativas em outras áreas. Por exemplo, o fato de os documentos oficiais do Mercosul serem redigidos nas três línguas oficiais (Espanhol, Guaraní e Português) acaba por dar maior visibilidade a elas. Nos campos de educação e cultura brasileiros, podemos apontar o incentivo e a normatização do ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> “A ‘língua fácil’, ‘língua que não se precisa estudar’ (falas que circulam no senso comum), ganha um novo lugar e um novo estatuto a partir da assinatura do Tratado do Mercosul, passa a ocupar novos e mais amplos espaços, torna-se

No que concerne às políticas linguísticas que contemplam o ensino de ELE em instituições públicas e privadas da educação básica brasileira, temos a Lei nº 11.161/2005. Ela estabelece que, desde 2010, a língua espanhola deve ser, obrigatoriamente, ofertada no Ensino Médio, sendo de matrícula facultativa para o aluno. Porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, já previa no artigo 36, inciso III, a oferta de uma segunda língua estrangeira moderna no currículo do Ensino Médio. Isso significa que todas as escolas devem oferecer pelo menos duas línguas estrangeiras modernas nesse nível de ensino, uma em caráter obrigatório e outra em caráter optativo para os alunos, sendo uma delas a ELE.

Dessa forma, a demanda por professores de ELE no Brasil foi impulsionada nas últimas décadas. Além disso, na formação desses profissionais também são observados os documentos oficiais que guiam o processo de ensino no âmbito das linguagens. A matriz de referência para a qualidade do ensino fundamental brasileiro é estabelecida em 1997 com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo Wiedemer (2013), eles constituem um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental, pois têm a função de “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros”. Já para nortear o Ensino Médio em 1999, seguindo-se esses mesmos moldes, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)

Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional (BRASIL, 2015, s/p).

Com a elaboração desse novo documento, objetiva-se orientar a prática profissional para o ensino/aprendizagem como um processo contínuo e interdisciplinar. Nesse sentido, o currículo deve ser tomado

---

objeto de atenções, preocupações e projeções quanto ao seu alcance, seu êxito e às suas consequências, por parte de vários segmentos da sociedade, seja no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa, que ora se mostra favorável, ora contrária, ora reticente, mas raramente indiferente a essa nova situação” (BRASIL, 2011, p. 128).



como algo inacabado, em constante construção, contando, inclusive, com a participação do aluno para essa tarefa. A base para a prática docente nesses parâmetros passa a ser o aluno; por isso a elaboração do currículo é apoiada no desenvolvimento de suas habilidades e nas competências básicas para sua inserção na vida adulta, de modo que o ensino oferecido a ele deve ser significativo e contextualizado, além de incentivar seu raciocínio e sua capacidade de aprender (PCNEM, 1999).

Os PCNEM trazem consigo os Parâmetros Curriculares Nacionais + (ou PCN+) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), sendo esses documentos destinados a cada uma das áreas curriculares desenvolvidas no Ensino Médio (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências Naturais). Em especial, devemos depositar nossa atenção ao que concerne à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (termo que passa a ser apenas Linguagens, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica), orientações elaboradas para sinalizar o trabalho nesse campo de atuação. Segundo o próprio documento (PCN+), trata-se de uma

Atualização necessária tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não-qualificados, por conta da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços. (PCN+, 2002, p. 7-8).

Os PCN+ tocam na questão da imposição de alguns processos instaurados pela globalização e do problema que a educação básica tenta atender, ofertando a qualificação para o trabalho e a inclusão de um maior número de jovens no Ensino Médio<sup>22</sup>, com o intuito de

---

<sup>22</sup> “Cabe observar que a expansão do ensino médio, intensificada em meados dos anos 1990, ocorreu no Brasil como um todo, ou seja, cresceu quantitativamente nas cinco grandes regiões geográficas do país. De 1991 a 2000, as matrículas dobraram nas Regiões Sul e Sudeste, onde sua cobertura já era maior, e alcançaram um crescimento de 131% na Região Nordeste e 183% na Região Norte. Desde então o ritmo diminuiu. De 2000 a 2007, a matrícula no ensino médio cresceu 32% e 29% nas Regiões Centro-Oeste e Nordeste, respectivamente, e caiu 15% na Região Sudeste. Em termos nacionais, o crescimento da matrícula nesse nível de ensino tem sido negativo desde 2005, fenômeno explicado, de acordo com o INEP, especialmente por conta da queda

proporcionar-lhes melhorias econômicas. Os PCN, os PCNEM, os PCN+ não são documentos prescritivos, mas que orientam a elaboração curricular, bem como a prática do ensino de línguas na educação básica.

Considerando-se que a universidade forma, em sua maioria, professores para atuarem nos níveis fundamental e médio de ensino, a tematização desses documentos é necessária, pois acabam por influenciar a formação de professores de língua estrangeira. Esses documentos oficiais que orientam e norteiam seja a formação ou a prática de ELE no Brasil pressupõem a existência de certas competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino/aprendizagem. Embora o foco no aluno seja um aspecto bastante consensual, o ideal de competências e habilidades é questionável, principalmente em se tratando de uma abordagem crítica, podendo ser considerada uma visão cognitivista e tecnicista do processo de aprendizagem. Porém, de acordo com Moehlecke (2012, p. 44),

Em consonância com as direções indicadas pela legislação na área, especialmente pelo Plano Nacional de Educação (PNE), observa-se que algumas políticas recentes vêm convergindo para a redefinição e o fortalecimento do ensino de nível médio.

Verifica-se a tentativa de superar a indefinição quanto a função formativa do Ensino Médio de formar mão-de-obra técnica para o mercado de trabalho ou estudantes para a universidade. Nesse sentido, temos como exemplo as OCNs, que foram desenvolvidas após a assinatura do Mercosul e da Lei nº 11.161/2005. Nela, há um capítulo dedicado especialmente para tratar do ensino da língua espanhola em nível médio. Segundo o documento, ele assume um papel regulador das formas de trabalhar a língua e a cultura, estimulando a compreensão

do papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante, naquilo que esse lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania, local e global; dos desafios que nos impõe, nesse sentido, uma sociedade globalizada, informatizada, em que as próprias

---

no crescimento populacional e pelo aperfeiçoamento no sistema de levantamento de dados” (MOEHLECKE, 2012, p. 42).

fronteiras das tradicionais formas de manifestação da linguagem, antes tratadas no ensino de línguas como as quatro habilidades – compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita, expressão oral –, se interpenetram e diluem (OCNs, 2011, p. 129).

Observamos, assim, que as OCNs trazem uma proposta de ensino de ELE que supera a dos documentos anteriores e redefine a atribuição do Ensino Médio. O documento já não trata de uma educação voltada essencialmente para o trabalho, limitada à formação de mão-de-obra qualificada, mas investe na educação ética e cidadã, com vistas a formar pessoas atuantes em sociedade. O entendimento da função do ensino de línguas também é outro; trata-se de ensinar a língua e a cultura espanhola de modo a contribuir para a superação dos desafios atuais, em que o foco nas habilidades linguísticas dá espaço para o desenvolvimento pessoal e social.

### **2.1.2 O ensino de línguas no Brasil: características, carências e tomadas de posicionamento**

Como vimos na seção anterior, no ensino de línguas no Brasil ainda se destaca a função comunicativa da linguagem, através do foco na produção e no acesso à informação. Nesse sentido, é projetado um ensino de línguas estrangeiras voltado para a comunicação através do desenvolvimento da autonomia, do diálogo e da partilha daquilo que é semelhante e daquilo que é diferente em relação ao outro. Assim sendo, vemos que a orientação para ELE é, teórica e metodologicamente, voltada para o ensino/aprendizagem centrado na função comunicativa e nas possibilidades de comunicação em diferentes situações do cotidiano, com ênfase no desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de textos verbais orais e escritos (PCN, PCNEM, PCN+). Essa centralidade da comunicação no ensino de línguas estrangeiras é um ponto de crítica, especialmente por aqueles que preconizam o ensino de línguas que tem por base a interação, como é o nosso caso.

A referência a tais habilidades aparece nos documentos que orientam o ensino de línguas no Brasil e a Abordagem Comunicativa ou Método Comunicativo é a metodologia que está na base dessa prática. De acordo com Richards e Rodgers (2001), esse método teve início na Inglaterra na década de 1960, com o ensino do inglês quando o Mercado

Comum Europeu<sup>23</sup> gerou a necessidade de que as pessoas falassem essa língua para realizar suas transações comerciais. Ele preconiza que a aprendizagem deve ser centrada no aluno, tanto na seleção de conteúdos a serem ensinados, como nas técnicas desenvolvidas em aula. O professor assume papel de orientador e nesse processo, deve estimular a participação dos estudantes, considerando seus interesses e suas sugestões. Nele, as habilidades de ouvir, falar, ler, escrever e compreender são trabalhadas de forma integrada, mas dependendo dos objetivos de ensino, é possível concentrar-se em apenas uma delas (LEFFA, 1988).

Schneider (2010, s/p) explica que essa abordagem é centrada nos conteúdos relevantes para a aquisição da competência comunicativa, no sentido de viabilizar o desenvolvimento das habilidades apontadas acima, e levar o aluno a interagir na língua-alvo. Caracteriza-se por atividades que simulam a comunicação através de determinados assuntos. Para se comunicar, são utilizados documentos autênticos como material de apoio didático. Segundo Venturini (2007), trata-se de um material que é cada vez mais importante nessa abordagem, para o desenvolvimento de aspectos linguísticos, interativos e discursivos. Dessa forma,

Um documento autêntico, então, caracteriza-se como sendo uma amostra, escrita ou oral, retirada de comunicações realizadas realmente entre nativos. O documento autêntico oral é apresentado com ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas ao telefone, sotaques etc.). O documento autêntico escrito não deve apenas restringir-se a livros, mas abranger todas as formas de impressos: revistas, jornais (notícias, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados...), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo, enfim,

---

<sup>23</sup> “A Comunidade Econômica Europeia ou Mercado Comum Europeu foi criada por volta dos anos 50 e constituída em seu início, por doze países: Alemanha, França, Espanha, Itália, Bélgica, Portugal, Grécia, Luxemburgo, Países Baixos, Reino Unido, Irlanda e Dinamarca. Em 1995, entraram no bloco: a Áustria, a Finlândia e a Suécia, ampliando para quinze os países integrantes”. Representou a unificação da Europa e a facilitação para intercâmbios comerciais e a criação de uma moeda única, o Euro (ALHEIROS, 2015).

ao que o falante nativo está exposto diariamente (VENTURINI, 2007, s/p).

O emprego de materiais autênticos (gêneros discursivos variados) é verificado também na disciplina de Língua Espanhola I (LEI) e na composição do gênero “atividade obrigatória em EaD”. Sua participação no processo de ensino/aprendizagem de espanhol em EaD é constante, por isso, acreditamos que o modo como se dá tal utilização precisa ser problematizado. De forma análoga, outras questões que envolvem essa abordagem ganham atenção e por vezes são criticadas. Destacamos desse trecho, por exemplo, a parte que trata das “comunicações realizadas realmente entre nativos” (VENTURINI, 2007, s/p). Ela atesta uma perspectiva nativocêntrica, de que para uma comunicação ser autêntica, precisa ser uma interação entre nativos. Essa percepção sobre os materiais utilizados para o ensino de línguas, de que precisam ser nativos, incide também sobre o profissional que ensina a língua em questão. Ela supervaloriza professores nativos em detrimento de professores não-nativos, ainda que ambos tenham formação profissional equivalente.

Além disso, a metodologia comunicativa do ensino de línguas estrangeiras, por vezes, sofre com a compreensão da língua como um instrumental que está à disposição do aluno e que facilitará sua entrada no mundo do trabalho. Isso pode acabar restringindo seu ensino/aprendizagem a apenas uma ou outra habilidade e, mais preocupante ainda, que seja tomado para fins utilitários, desconsiderando sua relevância social. Siqueira, em relação ao ensino de inglês no Brasil, critica o pensamento de que o domínio dessa língua tenha apenas como objetivo a leitura de textos orais e escritos. Nesse sentido, concordamos com ele quando afirma que o rompimento com pedagogias tradicionais de ensino de línguas estrangeiras

requer um redimensionamento dos objetivos dos programas no sentido de atender às necessidades específicas dos alunos, a inserção de conteúdos culturais globais, inclusive aqueles da cultura nativa, o desenvolvimento da sensibilidade ou competência intercultural, a adoção de abordagens críticas, além da inclusão e discussão regular de temas importantes como cidadania, solidariedade, tolerância com diferenças, pós-colonialismo, hibridização linguística, cosmopolitismo,

multiculturalismo, entre outros (SIQUEIRA, 2008, p. 23).

Segundo esse pensamento, o ensino/aprendizagem de línguas pode atingir um caráter formativo globalizante, como querem documentos como os PCNEM. No entanto, isso demanda que, no ensino de línguas, além do conhecimento linguístico, de técnicas de ensino e abordagens centradas no desenvolvimento do conhecimento do aluno, que seja adotada uma abordagem crítica, que se afaste de posturas sectárias que tomam apenas determinados países, culturas, línguas, etc. como legítimos objetos de ensino, e determinados falantes como professores competentes. Guardadas suas diferenças, observamos problemáticas similares em relação ao ELE. Dessa forma, no interior do ensino de línguas, muitas vezes a língua estrangeira é vista como ferramenta de comunicação, como algo que podemos usar quando for necessário, como uma habilidade a mais para contar pontos em uma entrevista de emprego, revelando uma visão tecnicista e redutora dessa prática, assim como falantes nativos dessa língua, por vezes, são considerados os “mais indicados” como professores, contribuindo para a desvalorização dos professores que a aprenderam como língua estrangeira.

Porém, se considerarmos a ação exercida através da Lei nº 11.161/2005 no contexto social, político e econômico brasileiro, contraposto ao cenário global, percebemos que o ELE passa a representar um espaço de resistência frente às pressões neo-liberais exercidas por grupos maiores. As políticas linguísticas impulsionadas pelo Mercosul têm colocado essa língua em posição privilegiada em relação a outras. De acordo com as OCNs (BRASIL, 2006, p. 127), a obrigatoriedade do ensino de ELE no Ensino Médio de escolas públicas brasileiras está “claramente associada a um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico”, muito embora, esse não seja “o único motivo para que se ofereça um ensino de Espanhol de qualidade, nem o mercado deve ser o objetivo fundamental para o ensino dessa língua”.

O professor de ELE não pode desconsiderar esses movimentos de coalização que geram novas perspectivas para as línguas que integram um bloco como o Mercosul, como não podem desconsiderar a história, a cultura e os movimentos sociais relacionados à língua ensinada, tendo em vista que tais preocupações compõem a agenda para a reconfiguração do ensino de ELE no Brasil. Assim sendo, uma língua, ainda que objeto de ensino, não perde seus vínculos, nem a razão de ser junto da comunidade que lhe deu origem. Nesse sentido, esse “gesto de

política linguística (...) exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (BRASIL, 2006, p. 128).

A formação de professores de língua estrangeira, neste caso, de ELE, representa um processo complexo no qual, além de aspectos linguísticos e metodologia de ensino propriamente, deve-se observar a construção ou a redefinição desses professores como profissionais críticos, tendo em vista que seu trabalho é voltado para sujeitos sociais imersos em um contexto histórico, político e social que sofrem pressões contextuais. Nesse sentido, o professor de ELE precisa desenvolver práticas de ensino que possam ir além das práticas reprodutivas e de disseminação de conhecimentos prontos, por vezes cristalizadas nos manuais e no imaginário do ensino dessa língua, e reposicionar-se de forma mais autônoma, privilegiando a reflexão crítica como orientadora de sua prática.

O item que segue está relacionado a este no sentido de que trata da formação de professores, em especial, de ELE e em uma modalidade que vem multiplicando o número de curso e de vagas ofertadas. Nele, trataremos um pouco da história da EaD no Brasil, de como ela se apresenta no cenário de formação universitária e alguns questionamentos que contribuem para este estudo.

## 2.2 A EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, abordaremos a Educação a Distância (EaD), e nela trataremos da organização, do funcionamento e da normatização brasileira dessa modalidade. Sua relevância para esta pesquisa está no fato de que a EaD pode ser observada na prática de formação de professores a ser investigada, além disso, pode fornecer subsídios para que se compreenda o papel atribuído a cada um de seus atores: professor, tutor e aluno<sup>24</sup>.

A EaD teve seu surgimento com o processo de ensino e aprendizagem por correspondência. Isso se verifica não apenas no Brasil, mas em vários países. De tal forma, as primeiras metodologias dessa prática de ensino contavam com a distribuição de materiais didáticos via agência dos Correios. O processo de modificações do ensino a distância se iniciou quando começaram a integrá-lo, também, outras mídias, tais como o rádio e a televisão. A comunicação entre

---

<sup>24</sup> Essa é uma discussão pertinente que envolve tanto a formação de professores, quanto os sujeitos da EaD, porém não é foco deste trabalho.

alunos e a instituição de ensino continuava ocorrendo por carta, mas ganhou o apoio das ligações telefônicas. Nesse estágio de inovação tecnológica, a dúvida do aluno não só já podia ser sanada como seu esclarecimento ocorria de forma mais rápida.

No entanto, com o surgimento dos computadores e da internet e com o crescente acesso a eles, as telecomunicações aliadas às mídias digitais promoveram outras inovações tecnológicas nesse campo. A EaD, dessa forma, não se constitui em uma nova modalidade de ensino que passou a ser possível com o surgimento do computador e com a possibilidade de acesso à “internet”, mas com essa tecnologia à disposição, consolidou-se tal qual a vemos hoje.

Contando com a tecnologia digital, a EaD passa a ter novas formas de interação. No Brasil, o Decreto nº 2.494 da Presidência da República versa sobre o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Ele coloca a EaD como uma forma de ensino que se dá pela

mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998, s/n).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação definiu as normas para os programas de pós-graduação “lato” e “stricto sensu” em EaD, através da Resolução nº 1. Atualmente, esse documento é conhecido como “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” e em sua versão de 2007 podem ser encontrados oito referenciais a serem atendidos pela EaD. Em 2005, durante o primeiro mandato do então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, é criada pelo MEC a Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>25</sup>, como parte de uma política do Governo Federal para a sedimentação e expansão da EaD. Segundo Moré, Veira, Araújo et. al. (2011, p. 90), a modalidade a distância surgiu como uma alternativa de ensino que oferecesse soluções à crescente demanda de professores que buscavam uma formação e para propiciar

---

<sup>25</sup> De acordo com Silva (2012, p. 103), a UAB (ao lado da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI) exemplifica iniciativas do Governo Federal que respondem à necessidade deflagrada na década de 1990, caracterizada por “uma crescente demanda por acesso ao ensino superior, (...) que gerou uma busca incessante por parte de instituições públicas e privadas em ampliar o número de cursos e de vagas”.



oportunidades de acesso à educação superior aos alunos da rede básica. Assim, a EaD começa a operar no Brasil, também, como modalidade de ensino voltada à formação de professores.

Possari e Neder (2009, p. 4) argumentam que, não fosse uma possível confusão quanto ao modo de ensino, ela poderia ser chamada de “Educação sem distâncias”, tendo em vista que “está ocorrendo uma espécie de rompimento do conceito de distância. A educação está mais próxima para uma parcela cada vez maior da sociedade”. Segundo elas, o conceito de “distância” está sendo modificado pelas novas tecnologias utilizadas na EaD que permitem a interação em tempo real. Tal questionamento sobre qual nomenclatura deve ter essa modalidade de ensino nos remete para o fato de que na literatura que discorre sobre ela, há divergências sobre se o termo mais adequado seria “Educação” ou “Ensino a Distância”. Hack (2011) adere ao grupo que vê como mais apropriada a denominação “Educação a Distância” e a considera mais abrangente do que o termo “Ensino a Distância”. A palavra “Educação” implicaria não somente a transmissão de informação, mas um processo de construção e avaliação do conhecimento adquirido. Nesse sentido, retrata a EaD

como uma modalidade de realizar o processo de construção do conhecimento de forma crítica, criativa e contextualizada, no momento em que o encontro presencial do educador e do educando não ocorrer, promovendo-se, então, a comunicação educativa através de múltiplas tecnologias (HACK, 2011, p. 15).

A partir dessa construção do conhecimento, por professor e aluno, seria possível ensinar ELE através do computador com acesso à “internet”. Para Belloni (2011, p. 1), essa “é uma modalidade de oferta e não uma metodologia de ensino”, que exige refletir quanto à “integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) aos processos educacionais”. Na EaD há possibilidades de interação tanto pelas ferramentas desenvolvidas para o computador com acesso à “internet”, como o “Skype”, por exemplo, quanto por ferramentas no interior de Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem a distância (AVEA), como os “chats”.

Um AVEA visa oferecer diferentes espaços para possibilitar a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem. Além

disso, também oferecem meios para a organização de momentos didáticos previamente planejados (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – NEAD, 2008, p. 3).

Existem várias plataformas ou sistemas informatizados para EaD, alguns deles sendo gratuitos, outros não. Eles oferecem as ferramentas que possibilitam estabelecer relações comunicativas entre os envolvidos nesse processo. Um exemplo de AVEA conhecido, e geralmente empregado para cursos de graduação e de pós-graduação, é o “moodle”. Esse AVEA que

(...) significa (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), é uma ferramenta de gestão de cursos (...). É um software desenhado para auxiliar educadores a organizar e gerenciar com facilidade cursos *on line* (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – NEAD, 2008, p. 3 – grifo do autor).

A respeito do estudante da EaD, pesquisadores como Belloni (2001) costumam defini-lo como um aluno mais maduro, autônomo e capaz de cumprir prazos ou como um trabalhador mais informado, multicompetente, multiquificado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas e que esteja sempre pronto a aprender. No entanto, levando em consideração a perspectiva crítica-emancipatória que tomamos por base, não cremos que sejam essas características o que se deva buscar ou desenvolver no estudante, mas, vislumbramos a necessidade de estimulá-lo a questionar e questionar-se, a pensar e a inverter a ordem vigente, quando essa inversão signifique tornar-se um sujeito crítico e atuante socialmente. Por outro lado, “os já-ditos sobre o tema e toda a acentuação valorativa implicada permeiam o discurso dos sujeitos” da EaD (SILVA, 2012, p. 104), ou seja, os mesmos discursos sobre ela são, por vezes, repetidos. E essas repetições, como a observada anteriormente, parecem querer justificar prováveis fragilidades, enfatizando capacidades técnicas da EaD. Embora ela seja apresentada como uma modalidade de ensino diversa, através de discursos autoelogiosos, compreendemos que seus atores se mantêm, assim como seus papéis sociais e as necessidades e objetivos relativos ao ensino/aprendizagem.

Na EaD, tanto aluno quanto professor vão se deparar com esse processo mediado pelo uso das novas tecnologias em ambientes

variados. Também muda a relação tempo e espaço de aprendizagem, pois é através do ambiente de estudo que o estudante de EaD vê seu material de apoio, realiza exercícios e tira suas dúvidas. A compreensão de sala de aula nessa modalidade, portanto, precisa ser repensada. De acordo com Moran,

A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação (MORAN, 2002, s/n).

Isso ocorre através de um AVEA, como o “moodle”. Nele, os estudantes podem visualizar espaços que funcionam como murais de notícias, novidades, recados e avisos; participar de discussões; tirar dúvidas; questionar, fazer sugestões e avaliar os trabalhos realizados; colaborar com os colegas; indicar materiais, através de “links” para vídeos, reportagens, músicas, etc., que possam colaborar para sua formação, como sujeitos e atores sociais.

Nessa modalidade, ainda que o aprendiz precise adquirir conhecimentos próprios do estudo nesse meio e adequar-se a uma realidade de sala de aula ou em ambiente de aprendizagem virtual, haverá um elemento comum a todo processo e ensino/aprendizagem: a figura do professor como mediador no processo de formação. Nesse processo de ensino/aprendizagem a distância, o docente também tem no aluno o ponto de partida e de chegada de seu trabalho. É com base nas características e nas possibilidades para a aprendizagem do corpo discente que o professor vai preparar seu material didático e elaborar seus instrumentos avaliativos.

Pode-se dizer que, com as invenções tecnológicas, ampliam-se os meios de interação social e diversificam-se as formas de ensino/aprendizagem, mas continua a existir um processo educativo que guarda semelhanças com as inúmeras outras modalidades de educação. No item que segue discorreremos sobre alguns pontos de crítica direcionadas à EaD.

### **2.2.1 Críticas à EaD**

Com o aumento de oferta e procura por cursos de EaD também multiplicaram-se tanto as produções quanto os discursos que tematizam

tal situação. Silva (2012), ao realizar uma investigação acerca dos discursos dos professores em formação do Curso de Língua Portuguesa EaD/UFSC sobre a atuação de seus professores, pôde observar que os discursos proferidos sobre a EaD giram em torno de elogios ou críticas recorrentemente revisitados. Segundo ela, as pesquisas sobre essa modalidade são vastas e diversificadas, mas geralmente caracterizam-na como um universo amplo e complexo. Assim, ela identifica nas publicações sobre a EaD um panorama dessa modalidade traçado a partir da área da Educação, cujo discurso é comumente perpassado pela temática da legalidade, em que há uma apresentação dessa modalidade de ensino a partir de sua legislação, e pelos discursos da esfera do trabalho, baseados no conceito de educação corporativa. A partir daí, divide-as em dois grupos:

- a) os trabalhos que objetivam uma apresentação crítica sobre os processos interacionais no contexto de EaD por meio do uso das TICs (BELLONI, 1999; 2001; 2002; PRETTO, 2002);
- b) os trabalhos cujo objetivo é apresentar uma abordagem mais pragmática das questões relativas a essa modalidade de ensino, cuja temática gira em torno de possibilidades metodológicas de interação, materiais elaborados para EaD (impressos e videográficos), características e funcionalidade dos ambientes virtuais de aprendizagem, perfil do aluno de EaD e atribuições/papéis de tutores e professores (CORRÊA, 2007; COL, 2003; PALLOFF; PRATT, 2004) (SILVA, 2012, p. 103).

Embora saibamos que tais pesquisas revelam que há muitas questões aí implicadas que merecem atenção e problematização, e que concordemos com Silva (2012, p. 104) quando afirma que “não se pode deixar em suspenso os embates axiológicos sobre essa modalidade de educação”, é importante destacarmos a valoração por ela verificada nos discursos sobre EaD. Trata-se, segundo a autora, de críticas recorrentes que questionam a qualidade desses cursos, em especial, em que se destaca seu caráter “massivo e aligeirado”.

De acordo com Sant’angelo, por exemplo, os cursos a distância ainda não estão livres de um olhar de desconfiança, pois em sua forma tradicional buscou-se atender a um público que carecia de ensino formal

devido a limitações geográficas<sup>26</sup>, sem que se dedicasse maior atenção ao aspecto educativo, deixando-se de considerar, mais especificamente, conteúdos e metodologias. Nesse sentido, recorda que,

Basicamente eram utilizados textos que incluíam os temas a serem aprendidos acompanhados de exercícios, para que os estudantes se apropriassem de conhecimentos que os levariam posteriormente a serem avaliados<sup>27</sup> (SANTÁNGELO, 2000, p. 136).

Corrêa (2007, p. 10), por sua vez, observa que “ao desenvolvermos programas de EaD, enfrentamos sérios conflitos devido à suposição de que cursos estruturados nesta modalidade expressem baixo nível de ensino”. Correlativamente a isso recorda que, embora tenha havido uma expansão da oferta de cursos nessa modalidade e que o momento seja favorável para a implementação de políticas educacionais, suas propostas educacionais caracterizam-se pela transposição dos cursos presenciais. Segundo ela, essa transposição integra um contexto de políticas educacionais compensatórias emergenciais que fazem uso da proposta da EaD de forma isolada e reducionista, sem considerar o contexto no processo de ensino/aprendizagem. Em certa medida, a autora reafirma a colocação de Santángelo (2000), pois compreende que

a EaD tem sido uma alternativa de ensino/aprendizagem, principalmente, em um cenário marcado pelas dificuldades de acesso de nossa população ao ensino formal e pelas altas taxas de defasagem de escolarização e de analfabetismo, em função de uma carga horária de trabalho que impossibilita o investimento em educação continuada (CORRÊA, 2007, p. 9-10).

---

<sup>26</sup> Conforme pode ser observado no “site” da UAB (<http://uab.capes.gov.br/>), atualmente, diferentes regiões do Brasil oferecem os mesmos cursos, tanto na modalidade presencial, quanto a distância. Isso resulta em muita oferta e pouca demanda.

<sup>27</sup> Do original: “Básicamente se utilizaban textos que incluían los temas que había que aprender acompañados de ejercicios, para que los estudiantes se apropiaran de conocimientos que los llevaran posteriormente a ser evaluados” (SANTÁNGELO, 2000, p. 136).

Além de se esperar que a EaD dê conta das altas taxas de defasagem escolar e de analfabetismo, a autora aponta outro fator preocupante para a modalidade, sua inserção em um “quadro social marcado pela exclusão” (CORRÊA, 2007, p. 10). Ramal (2002) tem um pensamento parecido a respeito disso. Segundo esta autora, no Brasil, a exclusão educacional está articulada com mecanismos de discriminação profundamente arraigados, sendo esses mecanismos das mais diversas ordens, como social, racial, sexual e regional. Dessa forma, tais colocações corroboram para a compreensão de que é ingenuidade considerar que a EaD representa um acesso democrático e irrestrito ao ensino formal. “Assim, reiteramos que os já-ditos sobre a EaD focalizam a discussão tensa sobre esse histórico de exclusão dos sujeitos à educação formal e de defasagens de aprendizagem” (SILVA, 2012, p.106).

Porém, essa valoração identificada pela autora em estudos críticos da EaD, e que a leva a fazer questionamentos pertinentes sobre a modalidade, não aparece apenas em discursos que apontam seus equívocos e fragilidades. Há outro expoente valorativo nesse contexto que merece ser tematizado. Tanto a legislação quanto os discursos dos profissionais envolvidos na EaD reproduzem uma acentuada valorização dessas mesmas características, recorrentemente criticadas, mas apresentando-as como formas construtivas para o conhecimento.

Para Belloni (2001), por exemplo, as práticas educacionais aliadas ao uso das TICs trazem novos modos de ensinar e dão abertura para um caminho sem volta, no qual devemos buscar a melhor forma de fazer com que o ensino/aprendizagem aconteça. Costa e Vieira, em apresentação do Guia do Aluno (2011) do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, dão garantia de qualidade desse ensino ao informar que o mesmo

integra-se à experiência de algumas Instituições Públicas de Ensino Superior e de diversos projetos já desenvolvidos a distância, configurando um curso de formação de professores com garantia de qualidade de ensino. O projeto resulta de um esforço coletivo para a integração entre diferentes saberes, experiências e competências envolvidas na formação de educadores na área do ensino de Espanhol (COSTA; VIEIRA, Apresentação, 2011).

Ainda sobre esse curso, no interior do qual analisaremos o gênero “atividade obrigatória em EaD”, a equipe responsável pela elaboração do Guia do Aluno (2011) salienta que com essa oferta de ensino/aprendizagem a distância

Propõe-se levar a educação gratuita e de qualidade aos municípios que não têm acesso a cursos de nível superior e ampliar a taxa de escolarização brasileira (GUIA DO ALUNO, 2011, p. 11).

Dessa forma, retomam e reforçam a questão da qualidade e de maior acesso a um curso universitário, então proporcionadas pela EaD. Preti (1996), também se utilizando do argumento de ampliação do nível de escolarização brasileiro, destaca a contribuição da EaD para a mudança social através da formação de profissionais que, sem ela, não teriam tal perspectiva em vista:

A crescente demanda por educação, devido não somente à expansão populacional como, sobretudo às lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade (PRETI, 1996, p. 16).

Esse autor, além de enfatizar as melhorias no que se refere ao acesso a um curso universitário, também trata dos benefícios advindos com os conhecimentos científicos e tecnológicos. Com tal colocação, seu discurso pode ser aproximado ao de Belloni (2001), de que novas tecnologias empregadas na formação universitária representam mudanças no ensino/aprendizagem. É nesse sentido que observamos que os pontos, muitas vezes criticados na EaD, são também empregados para construir uma avaliação positiva sobre a mesma. Como se trata de documentos elaborados no interior dessa modalidade, por profissionais envolvidos diretamente com o processo, eles funcionam como auto-elogios direcionados a determinados aspectos que, por vezes, são comuns a outras modalidades de ensino. Essa (super)valorização presente nos discursos que se referem a EaD como uma modalidade de ensino melhor (porque é inovadora, criativa, motivadora, baseada no uso

das TICs, etc.) parece servir para encobrir ou mesmo disfarçar alguma falha em sua constituição.

Silva, porém, a partir de uma leitura crítica, tanto dos discursos apontados anteriormente, quanto da atual conjuntura da formação universitária em EaD no País, levanta questões como: quais demandas estariam na base da educação no século XXI; se essas demandas educacionais balizadas pelos aparatos tecnológicos podem sinalizar um retorno a uma educação tecnicista; por que se faz urgente esse rápido acesso ao ensino superior; que discursos subjazem à necessidade de um ensino massivo, etc. (105). Segundo a autora, o que tais

questionamentos deixam entrever é que o debate sobre a EaD se estende a questões outras, enraizadas em relações políticas, econômicas e ideológicas que geram e fortalecem os mecanismos de exclusão social. Por isso, por mais que se tente encerrar a discussão sobre a qualidade (ou não) da EaD, sobre a problemática metodológica em torno da transposição de uma modalidade de educação para outra e sobre os objetivos de um acesso massivo e aligeirado ao ensino superior, a nosso ver, essa discussão ainda não se esgotou. Isso porque, no plano ético, ou seja, no plano das ações concretas da vida, esses embates axiológicos continuam permeando o discurso de professores e de graduandos (SILVA, 2012, p.105-106).

Compreendemos, como Silva, que, embora se tente encerrar as discussões sobre qualidade de ensino e transposição metodológica de uma modalidade para outra, essas questões não estão superadas, elas retornam nos discursos dos sujeitos dessa modalidade e constituem-se em sintomas de problemas maiores, nos quais estão envolvidas relações políticas, econômicas e sociais. Portanto, é relevante questionarmo-nos se a EaD, tal qual a vemos hoje, está formando professores de ELE nos moldes tecnicistas, às pressas e em massa, para que tão somente assumam postos de trabalho.

Assim, no contexto dessa prática de ensino/aprendizagem, é imprescindível que questionemos os discursos sobre essa modalidade, sejam eles pró ou contra a forma como vem sendo planejada e implementada a EaD no Brasil, porque eles apontam ou para um problema que se tenta superar apenas no nível do discurso, por exemplo,



com a (re)afirmação da qualidade de ensino na EaD, ou para a solução ineficaz para um problema estrutural, como é o caso da inclusão (ou seria exclusão?) social. No próximo subitem serão tratadas duas temáticas relativas à formação de professores que incidem sobre a construção das práticas de trabalho docente, a Transposição Didática e a Elaboração Didática, que são importantes para discussão que faremos, no capítulo de análise, sobre a constituição do gênero “atividade obrigatória em EaD”.

### 2.3 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA OU ELABORAÇÃO DIDÁTICA: AS BASES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Este subitem foi desenvolvido no sentido de apresentarmos a compreensão de como pode ocorrer a construção do conhecimento a partir do gênero “atividade obrigatória em EaD”. Devemos destacar que esse gênero é composto por variados outros gêneros criados para atender os mais diversos fins e práticas. No entanto, por tratarem de temáticas abordadas na Língua Espanhola I (LEI), como um informativo turístico sobre o Peru, por exemplo, foram selecionados pela Equipe da disciplina para integrar o gênero que será nosso objeto de estudo.

Quando se trata de pensar, refletir sobre e questionar formação e prática pedagógica, um dos pontos retomados é a distância entre teoria e prática, mas certo é que não se pretende ensinar tão somente os ditos saberes teóricos. Com o intuito de preparar o aluno para sua atuação fora da escola, professores buscam saberes em diferentes áreas do conhecimento, seja na ciência, nas artes ou na cultura. Os distintos saberes, no entanto, passam por um processo de mediação nas atividades junto aos alunos. Esse processo, inicialmente com uma concepção mais restrita, foi denominado Transposição Didática (TD). Polidoro e Stigar explicam que

A Transposição Didática é um “instrumento” pelo qual analisamos o movimento do saber sábio<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Ao longo do tempo, diferentes concepções sobre os “sujeitos do saber” e suas relações com o mesmo foram construídas. Conforme coloca Geraldí, as primeiras escolas foram as “escolas de sábios”, em que alguns sujeitos dedicavam-se a conviver e a aprender com um “sábio” e se tornavam seus discípulos (como nas escolas dos sofistas, nas escolas de Sócrates e de Platão). Já com o Mercantilismo há uma divisão do trabalho e se observa uma grande quantidade de pessoas que precisam aprender, mas poucos aptos a ensinar, então, no séc. XVII, é desenvolvida por Comênio a Didática Magna, que indica

(aquele que os cientistas descobrem) para o saber a ensinar (aquele que está nos livros didáticos) e, por este, ao saber ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula) (POLIDORO; STIGAR, 2010, p. 153-154).

O termo foi discutido pela primeira vez por Yves Chevallard. Em sua obra “La transposition didactique” (1985), o educador francês a define como o trabalho de fazer do objeto científico um objeto de ensino. Transposição didática (TD) não pode ser entendida, dessa forma, como uma simples transferência de um saber do campo da ciência para o campo da educação. Conforme a colocação de Chevallard (1991), ela é resultado de um trabalho do professor. O saber científico passa, então, por uma transformação, por um processo de didatização. O saber ensinado na escola já não é, nessa explicação, o saber da ciência (e de certa visão de ciência), mas um conhecimento colocado de forma passível de ser assimilado e reelaborado pelo aluno. De acordo com Grillo, Enricone, Bochese et. al.,

O certo é que a Transposição Didática tem reconhecidas algumas utilidades: tornar ensináveis os saberes construídos coletivamente e acumulados pela cultura, e possibilitar ao aluno sua apropriação. Tem, no entanto, desvantagens: pode falsificar, simplificar ou banalizar o objeto

---

o que e como ensinar; assim, o professor, até meados do séc. XX, tem a função de transmitir o saber produzido por um “douto”. Mas com o desenvolvimento das tecnologias a partir da segunda revolução industrial, há outra divisão social do trabalho, e o professor é definido como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula, devendo controlar o processo de aprendizagem da criança e ficando na dependência do livro didático (GERALDI, 2016, s/p) – manual que, por vezes, é tido como ferramenta utilizada para a vulgarização de saberes científicos. Essas são concepções históricas que se mantiveram hegemônicas em um determinado tempo, portanto, não são únicas. Como é o caso do “saber do sábio”, uma concepção, a nosso ver, elitista, com a qual não concordamos. De acordo com a perspectiva crítico-emancipatória que nos orienta, o professor deve estar capacitado para ensinar os conteúdos referentes a sua disciplina, mas sua prática não se reduz a isso, pois precisa respeitar a experiência do aluno e ajudá-lo a superá-la, tornando-se, ambos, “seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar” (FREIRE, 1996 [1970], p. 112-113).

de ensino (GRILLO, ENRICONE, BOCHESE et. al., 1999, p. 3).

Crítico de Chevallard, PetitJean (1998) sustenta que os conhecimentos ensinados na escola não são saberes em estado puro, mas conteúdos de ensino. Estes respondem a pressões de diversas ordens sofridas pela escola, que recebe a incumbência de dar conta de especificidades curriculares, objetivos de pais e alunos, etc. Ancorados em tais colocações, Grillo, Enricone, Bochese et. al. (1999) defendem que não se trata de simplificações ou desvalorizações dos conhecimentos tomados em diversas fontes, mas de uma diferença, uma transformação do conhecimento.

No entanto, esse conceito de TD é acusado de ser reducionista (PETITJEAN, 1998). Segundo Grillo, Enricone, Bochese et. al. (1999, p. 3), “Chevallard (1988) é enfático ao focar a relação entre saberes de referência científicos e saberes didatizados, e ao afirmar que a transposição conclui antes mesmo de chegar à sala de aula”. Como consequência do questionamento de suas proposições, tanto sobre as fontes de referência, quanto de sua visão subestimada do professor, o conceito de TD sofre sucessivas alterações.

Para esses autores, primeiramente o conceito de TD passa por um “alargamento”, a partir do entendimento de que os conteúdos objeto de ensino nem sempre derivam de saberes científicos, as práticas sociais passam a ser consideradas também como origem de conhecimentos passíveis de serem didatizados e ensinados. A TD deixa de ter um único eixo com origem no saber científico apontando em direção ao saber a ensinar. A pluralidade de saberes de referência é, então, levada em consideração por autores que, como PetitJean, colocam-se contra as proposições de Chevallard, tendo em vista que os conteúdos de ensino podem ter sua origem em outras fontes que não apenas científicas.

Nesse momento, objetos de saber provenientes das artes, das práticas sociais e de outras instituições de formação passam a ser considerados como potenciais saberes a serem ensinados, sendo reelaborados e transformados em objetos de ensino. O conceito de transposição didática é, então, “ampliado” (GRILLO, ENRICONE, BOCHESE, et. al., 1999). Esses autores ainda fazem a ressalva de que “apesar de críticas feitas à Transposição Didática como prescritiva e determinista, o professor tem atuação destacada no estágio saber a ensinar => saber ensinado” (GRILLO, ENRICONE, BOCHESE et. al., 1999, p. 6 – grifo dos autores).

Nesse sentido, o trabalho do professor não é falsificado ou degradado como supunha Chevallard, mas é algo elaborado didaticamente, considerando a realidade, as necessidades e os objetivos de seus alunos. O professor participa ativamente nesse processo, tendo em vista que

A este cabe examinar as transformações didáticas a que são submetidos os saberes de referência, e julgar a possibilidade de integrá-los conscientemente aos saberes contextualizados, construídos nas interações da vida de aula entre os três pólos – professor, aluno e saber – que constituem o sistema didático, o qual é sempre aberto ao contexto e responde às exigências que acompanham e justificam o projeto social do qual ele é originado (GRILLO, ENRICONE, BOCHESE et. al., 1999, p. 6).

Ao considerar de tal forma o papel do docente, o conceito de TD é repensado. O professor, em sua prática seleciona, avalia, sistematiza, constrói novas perspectivas para esse objeto, reelabora o conhecimento a ser ensinado. Ele faz tudo isso considerando os objetivos de seu planejamento pedagógico e os sujeitos envolvidos, tentando prever as dificuldades e questionamentos de seus alunos e preparar respostas a estas necessidades. Nesta perspectiva, o professor é visto como mediador e seu trabalho é tido não como transmissão, mas como elaboração. Assim, Halté (1989) propõe substituir Transposição Didática por Elaboração Didática.

A partir do questionamento da noção de TD, Halté defende uma didática praxiológica para o ensino de língua (no caso, materna). Segundo ele, esse ensino deve ser operacional e reflexivo, pois crê que o ensino de línguas envolve uma pluralidade de saberes de referência que requer selecionar, interagir e operacionalizar conhecimentos. Há, assim, uma Elaboração Didática (ED).

Em oposição à TD, que centraliza o processo no professor, o autor defende uma metodologia de projeto que privilegia o sistema didático inteiro como protagonista da operacionalização do conhecimento. Ele critica a TD, pois

Pelo fato de definir um processo descendente, do saber científico para o saber escolar, ela favorece – até mesmo preconiza - o aplicacionismo. Pelo

fato de organizar-se a partir de saberes distribuídos academicamente em campos constituídos, ela purifica os objetos de ensino ao preço de uma perda de sentido pelos aprendizes etc. (HALTÉ, 2008, p. 138).

Halté defende, ainda, que em sala de aula há a sincretização de conhecimentos. O conhecimento científico, a prática social de referência, a especialidade e o conhecimento geral se misturam. Estes, sem a sincretização não teriam sentido e nem poderiam ser apropriados pelo aluno. Para ele, o conhecimento produzido em sala é um acontecimento único e irrepetível. Ele ressalta que na ED a aprendizagem é construída por meio das práticas de linguagem exercidas pelos turnos de fala do professor e dos alunos. A partir da ED, o conhecimento é apropriado pelo aluno e, diferentemente do que ocorre na TD, sua construção se caracteriza por uma metodologia “implicacionista”. O aluno está implicado em sua aprendizagem, tanto quanto o professor e o projeto de ensino. Assim, Halté explica:

Por essas razões, eu havia defendido uma didática globalmente praxiológica, caracterizando-se, em relação aos saberes, por uma metodologia implicacionista que eu nomeei elaboração didática dos saberes (HALTÉ, 2008, p. 138).

A apropriação do conceito de ED é importante para esta pesquisa, pois desde sua perspectiva será observado o emprego dos gêneros tomados de outras áreas para a construção das “atividades obrigatórias em EaD”. Sem ignorarmos a autoria e historicidade desses gêneros, será levada em conta, durante a análise, portanto, sua origem. O professor, como exposto acima, será visto como um mediador desse processo de ensino/aprendizagem, mas que realiza um trabalho de (re)elaboração nos materiais que produz ao considerar seus alunos e os objetivos do projeto de ensino com vistas à construção do conhecimento da língua espanhola. Essa discussão reverbera também na prática avaliativa, temática que integra a formação de professores e que será discutida no item que segue.

## 2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICA AVALIATIVA, GÊNEROS E FINALIDADES

No interior da atividade de formação de professores é desenvolvida a prática central para esta pesquisa, a avaliação do docente em formação. De acordo com Zabala (1998, p. 195), “Habitualmente, quando se fala de avaliação se pensa, de forma prioritária ou mesmo exclusiva, nos resultados obtidos pelos alunos”. Oliveira, porém, caracteriza a avaliação como

(...) uma ferramenta importante pelo conjunto de conhecimentos essenciais e imprescindíveis que ela oferece à formação do professor na medida em que, sendo uma prática usual, reflexiva e investigativa dos processos de ensino e aprendizagem tem papel fundamental na profissionalização do docente (OLIVEIRA, 2012, p. s/n).

Como podemos ver, Oliveira (2012) considera que a avaliação na formação de professores é capaz, também, de informar os professores sobre sua prática. Castillo está de acordo com ele quando define a prática avaliativa como

a avaliação das aprendizagens no processo constante de produção de informação para a tomada de decisões, sobre a melhoria da qualidade da educação no contexto humano social, mediante suas funções diagnóstica, formativa e somativa<sup>29</sup> (CASTILLO, 2009, p. 1).

Para Zabala (1998), os profissionais do ensino precisam se fazer as perguntas “Por que avaliar?”, “A quem avaliar?” e “E o que avaliar?”. Tais questionamentos norteiam sua prática, mas também remetem para diferentes concepções sobre ela, demonstrando o objeto, o sujeito e os propósitos do ensino. Na esteira desse pensamento, ao pesquisar a avaliação no contexto da formação inicial de professores de ELE, Flain-Ferreira (2005, p. 2-3) considera que “Dentro do processo de formação, a avaliação é um tema de maior relevância, visto que, se usada de forma adequada, pode nortear o processo de ensino e de aprendizagem de

---

<sup>29</sup> No original: “la evaluación de los aprendizajes es un proceso constante de producción de información para la toma de decisiones, sobre la mejora de la calidad de la educación en un contexto humano social, mediante sus funciones diagnóstica, formativa y sumativa” (CASTILLO, 2009, p. 1).

línguas estrangeiras”. Mas, segundo ela, o uso da avaliação pode seguir por caminhos antagônicos: a) ela pode ser percebida como um meio de o aluno conhecer seus êxitos e suas falhas e então buscar, junto ao professor, superar suas dificuldades; b) como também a avaliação pode ser usada para classificar e medir o aproveitamento do aluno, como um instrumento estático sem vistas a seu crescimento.

A observação dessa autora acerca da avaliação pode ser melhor compreendida se associada às colocações de Zabala (1998), que reconhece duas posturas frente ao ensino/aprendizagem. A primeira é a tradição escolar uniformizadora, centrada na prática avaliativa seletiva e excludente, que tem a uniformidade como um valor de qualidade do sistema e se baseia na seleção dos “melhores” alunos. Nesse sentido, tal prática se concentra nos resultados obtidos pelos estudantes, avaliando somente eles, assumindo um caráter sancionador e classificatório. A segunda é a formação integral que, com base no movimento construtivista<sup>30</sup> de ensino/aprendizagem, vem ganhando espaço. Nela, o objetivo é desenvolver, ao máximo possível, todas as capacidades, levando em conta as possibilidades pessoais de cada aluno. Nesta proposta, além das capacidades cognitivas, são considerados os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, visando o desenvolvimento das capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998).

A diferenciação nos modos de compreender a avaliação explicitada acima nos leva a perceber que essa prática pode ter diferentes características e finalidades. Se por um lado ela pode ser encarada tanto pelo professor quanto pelo aluno como diagnóstica e formativa, no sentido de verificar os êxitos e as dificuldades e buscar aprender com elas, por outro, pode ser seletiva e excludente. A respeito disto, Flain-Ferreira (2005) destaca que

A avaliação é importante e necessária, mas, muitas vezes, está desvinculada dos objetivos propostos e dos conteúdos ensinados, perdendo a sua relação com os processos de ensino e

---

<sup>30</sup> Concepção construtivista do ensino/aprendizagem que postula que para o aluno aprender ele precisa ser sujeito da aprendizagem e (re)construir o objeto de ensino com base em seus conhecimentos e experiências. Essa concepção começou a entrar nas escolas brasileiras na década de 1970, com os estudos de Piaget. E teve continuidade com Vigotsky, autor que questiona a perspectiva piagetiana, mais individual da construção do conhecimento, e propõe que as relações de interação social contribuem para a aprendizagem.

aprendizagem. Outras vezes, ela serve aos interesses do professor ou do sistema de ensino, desvinculando-se também nesse caso, da relação professor-aluno (FLAIN-FERREIRA, 2005, p. 2).

A autora critica, assim, a educação uniformizadora e seletiva, alheia aos objetivos e necessidades do aluno. Desse modo, vislumbramos de forma mais produtiva a formação integral, que dá prioridade ao processo de ensino/aprendizagem, considerando como sujeitos a serem avaliados tanto professores quanto professores de ELE em formação inicial. Para Sacristán e Gómez (1998, p. 392), “este conceito de avaliação contínua tem que ser acompanhado de outra forma de entender o que é avaliar<sup>31</sup>”, tendo em vista que a avaliação já não é estática, mas processual e é chamada de avaliação formativa. Nela é preciso conhecer quem é cada aluno, o que sabe e o que sabe fazer, e o que pode chegar a saber, a saber fazer ou a ser, e como pode aprender. Para tanto, é preciso levar em conta que “a aprendizagem implica um processo de construção que é produto da experiência e através da qual são adquiridos conceitos, princípios, valores e atitudes<sup>32</sup>” (TORRES, 2001, p. 4).

Como nesse tipo de formação a avaliação é um processo, ela compreende as quatro fases de intervenção estratégica, denominadas Avaliação inicial, Avaliação reguladora, Avaliação final e Avaliação integradora, que, segundo Zabala (1998, p. 201), assim se definem:

- Avaliação inicial – avaliação diagnóstica que permita conhecer qual é a situação de partida de cada aluno, em função de determinados objetivos gerais bem definidos;
- Avaliação reguladora – integra planejamento e sua (re)adequação para uma intervenção fundamentada e flexível, como uma hipótese de intervenção, por exemplo, uma atuação na aula, em que as atividades e tarefas e os próprios conteúdos de trabalho se adequarão constantemente às necessidades que vão se apresentando para chegar a determinados resultados;
- Avaliação final – avaliação dos resultados em relação aos objetivos definidos para cada aluno;

---

<sup>31</sup> No original: “este concepto de evaluación continua tiene que ir acompañado de otra forma de entender lo que es evaluar” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 392).

<sup>32</sup> No original: “el aprendizaje implica un proceso de construcción que es producto de la experiencia y a través del cual se adquieren conceptos, principios, procedimientos, valores y aptitudes” (TORRES, 2001, p. 4).



- Avaliação integradora – compreensão e valoração sobre o processo seguido, que permita estabelecer novas propostas de intervenção.

A compreensão das diferentes concepções da prática avaliativa, de seus gêneros e da atuação profissional a partir deles é importante para uma pesquisa que se ocupa do gênero “atividade obrigatória em EaD”. Aprendemos com Bakhtin (1997 [1979]) que cada esfera da comunicação humana é composta por seus gêneros característicos. Esses gêneros surgem a partir da função que cumprem no interior de cada prática social e fazem circular determinados discursos. Graças à natureza dialética de suas relações, os gêneros reforçam ou modificam a prática a que pertencem à medida que são constituídos por elas (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]). Embora determinado gênero possua certo padrão composicional e determinada função social, sua essência reside nas interações que realiza, de modo que os enunciados se organizam “em função das intenções comunicativas, as quais geram usos sociais que os determinam”, segundo Castilho (2010, p. 121).

A prática para a qual dedicamos nossas reflexões, ou seja, a avaliação na formação inicial de professores de ELE, pode ocorrer por intermédio de diferentes gêneros avaliativos, dentre os quais os mais tradicionais são o teste e a prova<sup>33</sup>. Segundo Zabala (1998), uma avaliação centrada quase que exclusivamente nos conteúdos conceituais, especialmente os factuais, de conhecimento enciclopédico, limita os instrumentos avaliativos habitualmente às provas de papel e lápis. Porém, a verificação do domínio dos conteúdos pelos alunos pode ocorrer através de muitos outros gêneros. Na academia, ao avaliar o aluno, costuma-se solicitar também a elaboração de resenhas ou de fichamentos, a apresentação de seminários, resposta a questionários, etc. Para Castilho (2010), as avaliações da aprendizagem são constituídas de perguntas, sejam elas objetivas ou discursivas, cada qual com características e com objetivos diferentes. Nesse sentido,

---

<sup>33</sup> O teste e a prova geralmente caracterizam-se pela avaliação do conhecimento de conteúdos (ZABALA, 1998) e podem ser definidos em relação aos objetivos avaliativos, podendo o teste avaliar o conhecimento dos conteúdos de determinada unidade, enquanto a prova, os de toda a disciplina ou mesmo, o teste avaliar o conhecimento sobre conteúdos específicos e a prova avaliar o domínio sobre conteúdos de uma unidade de determinada disciplina. De acordo com Zabala (1998), eles podem assumir um caráter seletivo ou diagnóstico, dependendo da concepção de avaliação assumida pelo professor.

pode-se dizer que as avaliações de aprendizagem são um gênero textual por apresentarem um padrão sociocomunicativo característico, definido por composições funcionais, cujos objetos enunciativos e estilos são realizados concretamente na interação social entre professor e aluno, e são realizadas no cotidiano das atividades educacionais com funções específicas de diagnosticar o desempenho de estudantes, constituídas de enunciados relativamente estáveis (CASTILHO, 2010, p. 121).

A respeito da relação entre gêneros avaliativos e suas funções dentro desse processo, Zabala (1998) chama a atenção de que provas simples e objetivas podem nos dizer o que os alunos sabem sobre determinados fatos, mas que se tornam muito precárias para avaliar “conteúdos conceituais” e completamente ineficazes para os “conteúdos procedimentais” e “atitudinais”. Assim, ele destaca que o uso dos “conceitos” pode ser observado em trabalhos de equipe, debates, exposições e diálogos. Essas são atividades que permitem realizar a observação de cada aluno e dar a ajuda necessária. Já as atividades que nos permitem conhecer o domínio “procedimental”, ou seja, até que ponto eles sabem dialogar, debater, trabalhar em equipe, fazer uma pesquisa bibliográfica, utilizar um instrumento, se orientar no espaço, etc., precisam ser atividades abertas, que exijam deles tais capacidades.

Porém, a natureza dos “conteúdos atitudinais” faz com que seja muito difícil avaliar os componentes “cognitivos”, “afetivos” e de “conduta”, o que torna consideravelmente complexo determinar o grau de aprendizagem de cada aluno. Para a observação desses conteúdos é necessário que nessa prática surjam situações “conflitantes”, pois em um modelo de intervenção que não permita o conflito, que evite problemas interpessoais, que limite a capacidade de atuação dos alunos, que não permita a expressão de sua opinião, ou que não sejam propostas atividades que envolvam situações complexas, não é possível considerar os avanços e as dificuldades de progresso de cada um (ZABALA, 1998).

Além do gênero avaliativo mais adequado para a investigação do domínio de cada tipo de conteúdo, também é determinante a representação que se tem sobre o papel do professor e da avaliação. Na educação uniformizadora, por exemplo, o foco está no objeto de ensino e nos resultados da avaliação, os alunos devem se adequar às exigências da avaliação para comprovar que dominam os conteúdos ensinados. No entanto, na educação integral, a avaliação se torna um processo, e a

prática pedagógica do professor é centrada no aluno e constantemente (re)adequada a ele. O professor, nela, torna-se sujeito e a avaliação compreende também sua atuação, pois “se há dois atores no processo, cabe a cada um uma ação não desarticulada na construção do conhecimento” (CASTILHO, 2010, p. 123).

De acordo com Flain-Ferreira (2005), o professor, em sua prática pedagógica, tem bem menos influência da teoria que estudou durante sua formação do que das experiências que vivenciou nesse período e daquilo que se crê ser o papel social do docente. Nesse sentido, ao adotar uma concepção formativa da avaliação o professor forma, pelo exemplo de sua prática, futuros professores que tomarão por base as capacidades a serem desenvolvidas em seus alunos de acordo com determinados objetivos em vez de praticarem a educação seletiva e excludente, muitas vezes criticada, mas reproduzida nas escolas. Vislumbra-se, assim, mais claramente a importância de se estudar os gêneros avaliativos na formação de professores, particularmente, neste caso, de formação inicial de professores de ELE.

A respeito das pesquisas sobre avaliação<sup>34</sup>, Castilho (2010) destaca que seus objetivos, entre outros, são de conhecer as práticas avaliativas empregadas pelos professores, com a finalidade de nortear a prática docente. Nesse sentido, sustenta que refletir sobre as avaliações pode repercutir em todo o sistema educacional e gerar, inclusive, mudanças metodológicas. Desse modo, consideramos que a reflexão sobre avaliação e seus gêneros avaliativos é possível de ser empreendida a partir da “atividade obrigatória em EaD”, considerada como um gênero, pois ela toma parte na avaliação do professor de ELE em formação inicial, constituída de um “comando” e de uma “tarefa”. A tarefa, por

---

<sup>34</sup> Outro viés em pesquisas relevantes sobre a avaliação é o que a toma como prática social, pois, conforme Bonini (2009b, p. 2), tais pesquisas podem “determinar o modo como a linguagem participa da realização das tarefas profissionais, criando ambientes, identidades, relações sociais, etc.”. Esse autor, por exemplo, investigou a organização de concursos em universidades públicas federais, a partir de editais e normas de concurso para professor adjunto em dez das maiores universidades brasileiras, tendo em vista que, uma avaliação “enviesada”, além de comprometimento ético, causa danos tanto pessoais quanto sociais. Tais práticas evidenciam as relações assimétricas entre avaliadores e avaliados: “Aos primeiros cabe o papel de propor, implementar, avaliar e reformular, as regras, as práticas e o gêneros envolvidos nesse tipo de ritual de iniciação. Aos avaliados, contudo, cabe apenas o papel de se submeter ao ritual proposto, havendo, como única forma de contestação, os recursos garantidos por lei” (BONINI, 2009b, p. 5).

sua vez, traz em sua composição gêneros vinculados a outras esferas que não a educacional. Se considerarmos a relevância da avaliação na prática formativa e que o professor em formação pode ser influenciado por ela em sua vida profissional, é coerente que a construção da “atividade obrigatória em EaD” seja problematizada no interior da formação inicial de professores de ELE em EaD.

Por fim, procuramos situar o leitor acerca dos movimentos reflexivos realizados neste capítulo. Aqui nos dedicamos a caracterizar o ensino/aprendizagem tanto de línguas estrangeiras, como da modalidade a distância no Brasil. Para tanto, destacamos com base na elaboração didática (ED) o significativo trabalho docente ao selecionar e reelaborar seus objetos de ensino, bem como a abordagem dos gêneros avaliativos, seus objetivos e finalidades, que, como vimos com Zabala (1998) indicam, também, a concepção de avaliação que subjaz a essa prática.

Particularmente em relação ao ensino de ELE no Brasil, identificamos a presença da perspectiva natvocêntrica, que constitui uma questão importante na construção da identidade desse professor. Por um lado, cria-se uma espécie de déficit identitário, que pode ser compreendido como um elemento de identificação negativa para o professor de ELE não nativo. No entanto, a maior parte dos docentes em formação (inicial ou continuada) é constituída por falantes não nativos. Em razão dessa perspectiva, professores de língua estrangeira não nativos passam a construir para si uma identidade marcada socialmente por uma falta, por um déficit.

Por outro lado, é fortalecida a representação de que todo falante nativo de uma língua estrangeira é potencialmente um “professor” dessa língua, mesmo que não tenha qualquer tipo de formação técnica. Essa identificação do falante nativo como um “professor” em potencial acaba por instabilizar o processo de auto-identificação do docente não nativo, uma vez que se estabelece como parâmetro básico de identificação do docente o saber pragmático e intuitivo da língua, e não o saber técnico-didático, isto é, o saber profissional. No sentido de reconhecer e questionar essa perspectiva no ensino de ELE no Brasil, aprofundaremos essa questão no capítulo da análise.

### **3 ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS: UM CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO**

Neste capítulo, dedicamo-nos a apresentar primeiramente a base para o surgimento da Análise Crítica de Gêneros (ACG), a saber, o quadro teórico-metodológico da ACD e o conceito bakhtiniano de gênero do discurso. Por fim, destacamos a perspectiva teórica da ACG e seu caráter emancipatório através da análise do gênero discursivo como prática social. Esse é o aparato teórico-metodológico com o qual pretendemos analisar criticamente o gênero “atividade obrigatória em EaD” do curso de Letras Língua Espanhola da UFSC nessa modalidade.

#### **3.1 FAIRCLOUGH E AS BASES PARA A ANÁLISE DO DISCURSO TEXTUALMENTE ORIENTADA**

Temos como objetivo, neste item, tratar da aproximação de pesquisas no campo da Linguística com as ciências sociais críticas. Para tanto, explicitamos a distinção, feita por Fairclough (2001 [1992]), entre uma perspectiva crítica e outras abordagens de análise linguística. Nesse sentido, trataremos dos seus primeiros esforços para descrever, interpretar e apontar possíveis soluções para problema sociais que impliquem o uso da linguagem. Além disso, destacaremos como a criticidade e o caráter constitutivo do discurso formam a base epistemológica que norteia as pesquisas que seguem essa tradição, tendo em vista que nesse rol está inscrita nossa pesquisa.

Em “Language and power” (1989), Norman Fairclough propõe a Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO), aprimorando esse pensamento em “Discurso e mudança social” (1992). Fairclough procura sistematizar uma abordagem de análise linguística que seja útil na investigação da mudança na linguagem e em estudos de mudança social e cultural. À época dessa publicação, diversas disciplinas começam a reconhecer que as mudanças no uso linguístico estão ligadas a processos sociais e culturais. Com isso, a análise linguística ganha importância no estudo da mudança social. No entanto, ele destaca que ainda não existia um método de análise linguística que fosse viável e teoricamente adequado, por isso, defende o diálogo entre a análise do discurso e as teorias sociais.

Em meio a algumas teorias que tentaram fazer uma síntese entre estudos linguísticos e teoria social, Fairclough encontra lacunas e a necessidade de propor um marco teórico-metodológico de análise crítica da linguagem. Assim, o autor reconhece nelas

uma tendência de considerar a linguagem transparente: enquanto dados linguísticos, como entrevistas, são amplamente usados, há uma tendência em acreditar que o conteúdo social de tais dados pode ser lido sem atenção à própria linguagem (FAIRCOUGH, 2001 [1992], p. 20).

Além disso, observa outro problema nessas pesquisas: “Prestou-se pouca atenção à luta e à transformação nas relações de poder e ao papel da linguagem aí” (FAIRCOUGH, 2001 [1992], p. 20). Suas considerações sobre as pesquisas até então realizadas indicam dois dos pressupostos epistemológicos centrais tanto para seu trabalho quanto para a abordagem que funda: o de que a linguagem não é transparente e o de que ela ocupa papel fundamental na luta e na transformação das relações de poder.

Algumas das pesquisas que precedem sua publicação de “Discurso e mudança social” são classificadas nessa obra, ainda que não de forma absoluta, entre críticas e não-críticas:

As abordagens críticas diferem das abordagens não-críticas não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também ao mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso (FAIRCOUGH, 2001 [1992], p. 31-32).

Entre as abordagens que considera “não-críticas” estão: os pressupostos para a descrição do discurso de sala de aula, de Sinclair e Coulthard (1975); o trabalho etnometodológico da “análise da conversação”; o modelo de discurso terapêutico de Labov e Fanshel (1977); e uma abordagem da análise de discurso desenvolvida pelos psicólogos sociais Potter e Wetherell (1987). Entre as abordagens que considera “críticas” estão: a “linguística crítica”, de Fowler et. al. (1979), e a abordagem francesa da análise de discurso desenvolvida por Pêcheux (1982) com base na teoria de ideologia de Althusser. Segundo a avaliação de Fairclough (2001 [1992]), os esforços empreendidos por essas teorias críticas tiveram resultados limitados, tendo em vista alguns

problemas como as análises restritas a aspectos textuais ou, ao contrário, análises contextuais com frágil sustentação discursiva.

Rompendo com o ciclo dos trabalhos publicados (seja do estudo imanente ao texto ou da crítica pela crítica), uma das condições para o desenvolvimento da análise crítica com vistas à mudança social proposta por Fairclough seria o desenvolvimento de um método “crítico”. Segundo o autor,

“Crítico” implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção, por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem. Nesse sentido, é importante evitar uma imagem da mudança discursiva como um processo unilinear, de cima para baixo: há luta na estruturação de textos e ordens de discurso, e as pessoas podem resistir às mudanças que vêm de cima ou delas se apropriar, como também simplesmente as seguir (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 28).

Conforme sua exposição nesse trecho, o termo “crítico” significa desvelar o modo como são estabelecidas as relações sociais e suas causas e indicar possibilidades de reorganização dessas relações. Além disso, demonstra que as relações entre a mudança discursiva, social e cultural não são transparentes para os sujeitos envolvidos, por isso um método crítico é muito relevante para apontar as relações em que as pessoas estão envolvidas e para oportunizar a elas a apropriação ou até mesmo a mudança de tais relações.

Segundo Fairclough (2001 [1992]), as trocas entre a ADTO e as ciências sociais são produtivas: a partir destas a análise do discurso pode empreender discussões sustentadas socialmente, enquanto que a análise textualmente orientada poderia tornar as análises de cientistas sociais como Foucault, por exemplo, menos abstratas. Embora a discussão sobre as relações entre discurso e poder empreendida por Foucault (1992) seja voltada para as ciências sociais, Fairclough acredita ser aplicável à ADTO. Assim, ele destaca as principais contribuições foucautianas sobre discurso (conforme 1 e 2) e poder (conforme 3, 4 e 5):

Em seu trabalho arqueológico inicial, existem duas afirmações de importância particular:

1. a natureza constitutiva do discurso - o discurso constitui o social, como também os objetos e os sujeitos sociais;
  2. a primazia da interdiscursividade e da intertextualidade - qualquer prática discursiva é definida por suas relações com outras e recorre a outras de forma complexa.
- Três outros pontos substantivos emergem do trabalho genealógico de Foucault:
3. a natureza discursiva do poder - as práticas e as técnicas do biopoder moderno (por exemplo, o exame e a confissão) são em grau significativo discursivas;
  4. a natureza política do discurso - a luta por poder ocorre tanto no discurso quanto subjacente a ele;
  5. a natureza discursiva da mudança social - as práticas discursivas em mutação são um elemento importante na mudança social (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 81-82).

As postulações foucaultianas sobre discurso e poder sistematizadas acima são muito significativas para o trabalho de Fairclough (2001 [1992]). Porém, para o desenvolvimento de sua Teoria social do discurso, elas serão relacionadas aos conceitos de ideologia e de hegemonia. Estes conceitos comporão a base teórica para seu modelo de análise crítica da linguagem, conforme será explicitado no subitem que segue.

### **3.1.1 Fairclough e suas contribuições para as análises críticas da linguagem**

Neste subitem, pretendemos apresentar as bases teóricas para o surgimento da Análise Crítica do Discurso (ACD). Na discussão que sustenta esse modo de análise merecem destaque os conceitos de “poder”, “ideologia” e “hegemonia” – fundamentais para a análise que propomos, bem como os de “discurso” e “texto”. Nessa perspectiva, “textos” são “produções sociais historicamente situadas que dizem muito a respeito de nossas crenças, práticas, ideologias, atividades, relações interpessoais e identidades” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 10). Já o “discurso”, de forma mais abstrata, é compreendido como a linguagem em uso, como um modo de ação historicamente situado, nesse sentido, pode ser entendido como um momento da prática social.



No entanto, ele possui também uma definição mais concreta, que se refere a modos particulares de representação, como ocorre nos discursos político, científico, religioso, etc.

A concepção de discurso é fundamental para a ACD tratar de práticas sociais. Dessa forma, Fairclough (1992) adverte: “Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 90). Além disso, o autor considera que “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 91). É um elemento da vida social que está interconectado a outros elementos.

Nesse sentido, assume a concepção do discurso como constituído socialmente e ao mesmo tempo constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Essa abordagem constitutiva do discurso se dá com base em Halliday (1985) através da gramática sistêmico-funcional e das três macro-funções da linguagem: “ideacional”, “interpessoal” e “textual”. No entanto, Fairclough (2001 [1992], p. 91-92) subdivide a macro-função “interpessoal” em outras duas funções: “identitária” e “relacional”. Segundo esse autor, elas podem ser assim compreendidas:

a) função ideacional – em que o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e de crença (ideologias), por meio da representação do mundo “como o mundo é” para o locutor;

b) função identitária – em que o discurso contribui para a constituição ativa de auto-identidades e de identidades coletivas;

c) função relacional – em que o discurso contribui para a constituição de relações sociais;

d) função textual – é o modo como as informações são organizadas e relacionadas no texto a partir de escolhas pessoais sobre o modelo e a estrutura de suas orações. Tais escolhas agem sobre o significado, ou seja, colaboram para a construção, a manutenção ou a subversão de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 104).

A análise proposta por Fairclough segue a orientação da mudança social, para tanto, segundo Resende e Ramalho (2011, p. 34 – grifos das autoras), o autor toma como apoio a epistemologia do Realismo Crítico, operacionalizando conceitos como “*prática social* (inspirado na filosofia marxista da *práxis*)” e “*hegemonia* (Gramsci, 1988, 1995)”. A abordagem dispensada para a “prática social”, conforme Fairclough

(2001 [1992], p. 28), centra-se “nos conceitos de ideologia e essencialmente de hegemonia, no sentido de um modo de dominação que se baseia em alianças, na incorporação de grupos subordinados e na geração de consentimento”. A partir da análise de eventos discursivos específicos é, então, possível explicitar o embate, as lutas pelo poder, pela manutenção ou contestação hegemônica: “As hegemônias em organizações e instituições particulares, e no nível societário, são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso.” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 28). Nesse sentido, na análise da linguagem que propõem,

Não só se pode mapear as possibilidades e as limitações para os processos intertextuais dentro de hegemônias particulares e estados de luta hegemônica, mas também conceituar processos intertextuais e processos de contestação e reestruturação de ordens de discurso como processos de luta hegemônica na esfera do discurso, que tem efeitos sobre a luta hegemônica, assim como são afetados por ela no sentido mais amplo (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 135).

Para Fairclough (2001 [1992]), as relações sociais são sempre relações de poder e caracterizam-se pela luta, pela tensão, sendo o discurso o local em que ocorre esse embate. O tratamento dispensado por ele para com o discurso se dá em uma concepção de poder como hegemonia e a partir da concepção da evolução das relações de poder em termos de luta hegemônica. Embora reconheça que a “teoria da ideologia” de Althusser (1971) tenha influenciado o debate sobre discurso e ideologia até então empreendido, Fairclough se afasta dela, pois compreende que ela destaca a fixidez das estruturas, enquanto seu interesse está na transformação das relações de dominação, resultante dos embates ideológicos. Assim:

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de “senso comum”; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência à “transformação” aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remodelar as práticas discursivas e as

ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. Quando são encontradas práticas discursivas contrastantes em um domínio particular ou instituído, há probabilidade de que parte desse contraste seja ideológica (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 117).

Além disso, aponta as vantagens e desvantagens que encontra nas explicações apoiadas nessa premissa althusseriana que tem a ideologia como uma convenção anterior à prática linguística:

Várias explicações tomam a ideologia como propriedade de estruturas ao localizá-la em alguma forma de convenção subjacente à prática linguística, seja um “código”, uma “estrutura” ou uma “formação”. Isso tem a virtude de mostrar que os eventos são restringidos por convenções sociais, mas tem a desvantagem já referida de pender para uma desfocalização do evento no pressuposto de que os eventos são meras reproduções de estruturas, privilegiando a perspectiva da reprodução ideológica e não a da transformação, numa tendência de representação das convenções mais claramente delimitadas do que realmente são (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 118).

Contrário a essa corrente, Fairclough tem a concepção de que a ideologia está tanto nas estruturas (nas ordens de discurso) que constituem o resultado de eventos passados quanto nas condições para a realização de novos eventos, quando estes reproduzem ou transformam as estruturas condicionadoras. Assim, para Fairclough (2001 [1992], p. 119), ideologia “É uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos”. Nesse sentido, o foco dispensado para a ideologia não está na naturalização ou na estruturação de determinados domínios, mas no processo de transformação que ocorre nos eventos discursivos através do rompimento com determinadas ordens.

Dessa forma, aproxima-se do pensamento de Gramsci, que concebia a ideologia em termos de ideologias, de correntes com formações conflitantes, sobrepostas ou cruzadas, “a que se referiu como

'um complexo ideológico' (Gramsci, 1971: 195). Isso sugere um foco sobre os processos por meio dos quais os complexos ideológicos são estruturados e reestruturados, articulados e rearticulados” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 123). Ele compreende que as ideologias são construções sociais criadas para a apreensão da realidade que contribuem para a produção, para a reprodução ou para a transformação das relações de dominação, ou seja, para o estabelecimento de hegemonias. De modo que, operacionaliza o conceito de ideologia proveniente da teoria social crítica de Thompson (1995), em que esse conceito é, inerentemente, negativo. Nesse sentido, a ideologia está ligada a fenômenos, bem como a grupos particulares, no sentido de estabelecer e sustentar relações de dominação, servindo para reproduzir determinada ordem social e favorecer indivíduos e grupos dominantes a manterem-se hegemônicos.

Na abordagem gramsciana, “a hegemonia é concebida como um equilíbrio instável construído sobre alianças e a geração de consenso das classes ou grupos subordinados, cujas instabilidades são os constantes focos de lutas” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 85). De tal forma, o autor a define:

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um “equilíbrio instável”. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 122).

Além disso, esse autor destaca que a luta hegemônica, o questionamento das relações assimétricas de poder, ocorre diariamente no interior de instituições sociais. E, ao contrário do que se possa pensar (de que ocorra, sobretudo, no âmbito da política), ela se dá, ainda, em instituições como a família, a escola, tribunais de justiça, etc., e tem como protagonistas em relações dialéticas: professores e alunos, a polícia e o público, mulheres e homens, pais e filhos, etc. Porém, hegemonia é apenas uma das formas de poder existentes, mas também a predominante na sociedade contemporânea (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]).

Entretanto, Fairclough percebe a necessidade de uma maior aproximação da análise do discurso com a Teoria Crítica Social. Assim, justifica a centralidade nas práticas sociais e a manutenção das concepções de poder, ideologia e hegemonia traçadas anteriormente, tendo em vista que elas permanecem basilares no desenvolvimento de um modelo de análise crítica da linguagem. No próximo subitem será apresentado seu modelo multidimensional e as mudanças necessárias para uma Análise Crítica do Discurso (ACD).

### **3.1.2 O modelo multidimensional de análise crítica do discurso**

Pretendemos, aqui, discorrer sobre o enquadramento do modelo multidimensional, pois além de oferecer a sistematização de um método crítico, sua aplicação foi elaborada com vistas ao exame de um problema situado no momento histórico e social importante para este trabalho: a Modernidade tardia. O aperfeiçoamento de seu modelo de análise crítica da linguagem culmina com a configuração do modelo multidimensional da ACD por Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999]), em que fica marcada a maior aproximação da Linguística com as ciências sociais críticas. Devido ao aprofundamento de seu caráter dialético, ocorre um deslocamento de investigação do discurso para as práticas sociais e isso significa uma abertura teórico-metodológica que integra as conjunturas políticas, sociais, econômicas, etc. do problema encontrado ao trabalho analítico.

Nesse sentido, Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999]), em “Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis”, apresentam uma metodologia centralizada na prática. O conceito de

práticas sociais que sustenta o novo quadro é inspirado no materialismo histórico-geográfico de Harvey (1996)<sup>35</sup>. Nesse sentido,

Por práticas queremos dizer formas habituais, vinculadas a determinadas épocas e lugares, em que as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir em conjunto no mundo. Práticas são constituídas por toda a vida social - nos domínios especializados da economia e da política, por exemplo, mas também no domínio da cultura, incluindo a vida cotidiana (Mouzelis, 1990)<sup>36</sup> (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999], p. 21).

Neste modelo, as práticas sociais ganham maior destaque e o discurso, antes o centro, passa a ser um de seus momentos.

A vantagem de se concentrar sobre as práticas é que elas constituem um ponto de conexão entre estruturas abstratas e seus mecanismos e acontecimentos concretos - entre a "sociedade" e as pessoas que vivem suas vidas<sup>37</sup> (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999], p. 21).

---

<sup>35</sup> Esse movimento crítico-reflexivo busca a compreensão da realidade relacionada a uma lógica que se reproduz através da "práxis", do trabalho. A apreensão da realidade passa pelo entendimento da relação forma x conteúdo, observada no espaço, no tempo e no ser social. Harvey (1996) propõe um método para o desvelar dialético da realidade, considerando conflitos e contradições, produzindo uma geografia democrática e que reconhece não-neutra, que ocupa um lugar na sociedade.

<sup>36</sup> No original: "With respect to social life, we begin from the assumption (shared within a considerable body of contemporary social theory) that it is made up of practices. By practices we mean habituated ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world. Practices are constituted throughout social life - in the specialised domains of the economy and politics, for instance, but also in the domain of culture, including everyday life (Mouzelis, 1990)" (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999], p. 21).

<sup>37</sup> No original: "The advantage of focusing upon practices is that they constitute a point of connection between abstract structures and their mechanisms, and concrete events - between 'society' and people living their lives" (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999], p. 21).

A prática social representa, então, o ponto de confluência entre estruturas e eventos, ao mesmo tempo, entre os domínios social e particular. E é a partir da visão dialética sobre esse ponto complexo das relações humanas que os autores preveem a mudança social. No modelo multidimensional, a prática social está dividida em quatro momentos: atividade material, fenômeno mental, discurso ou semiose e relações sociais. A partir desse método, objetiva-se refletir sobre as mudanças sociais (globais de larga escala) na contemporaneidade com vistas ao desenvolvimento de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas da vida social. A reflexão sobre o discurso, dessa forma, situa-se em determinada prática social no contexto contemporâneo ou da “modernidade tardia”. Ele propõe, portanto, uma análise localizada sócio-historicamente e que se justifica pelas contribuições teórico-metodológicas da ACD no momento histórico em que a linguagem passou a ocupar o centro do modo de produção do novo capitalismo ou “capitalismo moderno”<sup>38</sup>.

A concepção de “modernidade tardia” sob a qual se assenta o modelo da ACD é influenciada pelo sociólogo britânico, Anthony Giddens, autor que a compreende como a fase atual de desenvolvimento das instituições. Essa fase é caracterizada pela radicalização dos traços

---

<sup>38</sup> Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999]) retomam Bell (1978) e suas observações sobre as profundas mudanças econômicas de uma nova era “pós-industrial”, a do “capitalismo moderno”: “As últimas duas décadas têm sido um período de profundas transformações econômicas e sociais em escala global. Economicamente, tem havido uma mudança relativa da produção em massa ‘fordista’ e consumo de bens de ‘acumulação flexível’. ‘Flexibilidade’ tornou-se um conceito-chave e prático, que abrange tanto a inovação tecnológica intensiva na diversificação da produção, e a ‘flexibilidade’ de trabalho, em que o trabalho a curto ou a médio prazo tornam-se cada vez mais o padrão (Harvey, 1990). Ao mesmo tempo, as unidades de produção são cada vez mais transnacionais. Politicamente, o ‘neo-liberalismo’ estabeleceu-se internacionalmente”. No original: “The past two decades or so have been a period of profound economic and social transformation on a global scale. Economically, there has been a relative shift from ‘Fordist’ mass production and consumption of goods to ‘flexible accumulation’. ‘Flexibility’ has become a key concept and practice which covers both intensive technological innovation in the diversification of production, and the ‘flexibility’ of labour where short-term and part-time working are increasingly the pattern (Harvey, 1990). At the same time, units of production are increasingly transnational. Politically, ‘neo-liberalism’ has established itself internationally” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999], p. 3).

básicos da modernidade, seja da separação de tempo e espaço, dos mecanismos de desencalhe e da reflexividade institucional. Conforme Giddens (1991), esses traços já existiam na modernidade, mas são elevados a altos níveis atualmente, e isso legitima o destaque de uma nova fase, por ele denominada “modernidade tardia”.

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999]), no contexto da modernidade tardia as identidades individuais e coletivas sofrem um processo de desconstrução, por isso o embate pela (re)construção de identidades se torna característico no discurso (tema ao qual retornaremos ao tratar da formação identitária do professor de ELE em formação inicial). Apoiados em outro britânico, o geógrafo David Harvey (1989), Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999], p. 78) apontam duas reações presentes na modernidade tardia. A primeira é a exploração das múltiplas possibilidades geradas, por exemplo, no cruzamento de fronteiras e no hibridismo de práticas e a segunda diz respeito à tentativa de restabelecer identidades individuais e coletivas a partir de temáticas como: nação, religião, comunidade e família.

O método de análise do modelo multidimensional (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999], p. 60) pode ser sistematizado nas seguintes fases:

- 1 – percepção de um problema relacionado ao discurso situado na vida social;
- 2 – verificação dos obstáculos para a superação do problema (levantamento das características permanentes nas redes de práticas que o sustentam). Esta fase é composta por: análise da conjuntura, análise da prática particular e análise de discurso (com dupla orientação, para a estrutura e para a interação);
- 3 – verificação das funções do problema na prática (discursiva e social);
- 4 – especulação de possíveis mudanças e superação dos obstáculos (focando suas incompletudes e contradições conjunturais);
- 5 – reflexão sobre a análise (consciente da posição teórica na análise).

Observamos, assim, que a reflexão crítica é aprofundada no modelo multidimensional através do estudo das práticas sociais, de suas redes e articulações. Conforme Resende e Ramalho (2004), esse arranjo resulta numa ampliação do caráter emancipatório da ACD. Além disso, a explicitação do modelo de análise linguística de Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999]) foi necessária para pontuarmos o estabelecimento da ACD como uma influente perspectiva de análise crítica da linguagem. Suas bases teóricas e epistemológicas centralizadas nas práticas sociais e que levam em consideração a atual conjuntura sócio-histórica em suas análises estão presentes na



abordagem que sustenta nosso trabalho: “uma perspectiva específica de estudo de gêneros, a Análise Crítica de Gêneros (doravante ACG), resultado da fusão de dois campos. Os mundos da pesquisa sobre gênero e discurso vêm se aproximando (...)” (BONINI, 2010, p. s/n). Na seção seguinte trataremos da ACG.

### 3.2 A ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS (ACG)

Nesta seção, pretendemos apresentar a perspectiva crítica que sustenta nossa pesquisa e que está, em grande parte, baseada na ACD, mas que, ao dialogar com o pensamento freireano (BONINI, 2013), tem aprofundado seu caráter emancipatório. A Análise Crítica de Gêneros (ACG) é uma ciência crítica de gênero do discurso que surgiu da aproximação entre a Análise Crítica do Discurso, conduzida por Fairclough, e a Análise de Gêneros. Tal aproximação foi suscitada em Bhatia (2004) e assumida explicitamente em Bhatia (2007, 2008). Do modelo multidimensional e de múltiplas perspectivas para o estudo do discurso escrito, que sobrepõe três espaços de análise, o textual, o sociocognitivo e o social, este autor parte para uma análise que leva em consideração a interdiscursividade e as relações assimétricas de poder. Nos subitens que seguem, trataremos das contribuições bakhtinianas para nosso trabalho, da centralidade nas práticas sociais e da análise das conjunturas das quais insurge o gênero estudado, bem como da perspectiva de conscientização sobre o mesmo.

#### 3.2.1 Contribuições bakhtinianas para a ACG

Neste subitem apresentaremos alguns estudos bakhtinianos que influenciam a ACG. Conforme colocado anteriormente, a perspectiva bakhtiniana de análise da linguagem, que reúne “discurso” e “poder”, ao lado de Foucault (1997), permitiu que Fairclough (1989) desse início às investigações da mudança social da e pela linguagem, portanto está na base da ACD. De acordo com Resende e Ramalho,

Além da concepção da linguagem como modo de interação e produção social, o enfoque discursivo-interacionista de Bakhtin apresenta conceitos que se tornariam, mais tarde, basilares para a ACD, a exemplo de *Gêneros discursivos* e de *dialogismo* (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 17 – grifos das autoras).

No desenvolvimento dessa abordagem discursiva da linguagem, Fairclough (2001 [1992]) cunha o conceito de “interdiscursividade”. Para compreender as contribuições bakhtinianas nessa elaboração, faremos uma breve incursão pelo conceito de “intertextualidade” de Kristeva (1986a [1966]).

Ao formular o conceito de “intertextualidade”, Kristeva faz uma releitura da “dialogicidade” de Bakhtin (1981 e 1986). O caráter dialógico do discurso, reconhecido por Bakhtin, dá origem a sua “teoria dos gêneros do discurso”, pois, segundo postula, um enunciado nunca tem origem em si mesmo, mas surge em resposta a um enunciado ou a enunciados já existentes e suscita o surgimento de outros. Assim, no interior de um enunciado há diferentes vozes, sejam elas explícitas ou não. É a “dialogicidade” constitutiva do discurso que permite o surgimento de novos gêneros discursivos a partir de gêneros pré-existentes.

Júlia Kristeva foi a grande divulgadora da obra bakhtiniana para o mundo ocidental e o termo “intertextualidade” foi cunhado por ela no final dos anos 1960, em meio a suas apresentações do trabalho de Bakhtin. Esse termo dá origem à abordagem “translinguística” (KRISTEVA, 1986a [1966]) para a análise de textos, inspirada na “dialogicidade” e na “teoria de gênero” (BAKHTIN, 1986). Kristeva associa o conceito bakhtiniano de “polifonia” (ocorrência de diferentes vozes no interior de um mesmo enunciado) e a sua explicação através do “discurso direto e indireto” à “intertextualidade” (que pode ser “manifesta” ou “constitutiva”). Nesse sentido, a referência a um texto (enunciado) já existente pode estar textualmente marcada (“intertextualidade manifesta”) ou não (“intertextualidade constitutiva”).

Fairclough encontra limitações na “teoria da intertextualidade” para explicar as relações sociais, no entanto, vê positivamente sua associação com uma teoria de relações de poder e com a forma como elas moldam (e são moldadas por) estruturas e práticas sociais: “A combinação da teoria da hegemonia (...) com a intertextualidade é particularmente produtiva” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 135). Dessa forma, aproxima a “intertextualidade constitutiva” de Kristeva (1986a [1966]) com o campo do discurso e desenvolve o conceito de “interdiscursividade”, tendo em vista que “interdiscursividade é uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 152).

De modo que, sua abordagem centra-se em uma concepção de poder inspirada na teoria de hegemonia de Gramsci (1971) e no conceito de “interdiscursividade”. Para Fairclough, as práticas sociais estão interligadas umas as outras, e discursos característicos de determinadas práticas, manifestam-se no evento discursivo através de relações interdiscursivas estabelecidas entre elas.

Além do caráter dialógico da linguagem, que, via ACD, se coloca como base para este trabalho, os conceitos de enunciado e gênero do discurso são imprescindíveis para a ACG. Nesse sentido, retomamos “Estética da Criação Verbal” (1997 [1979]), mais propriamente o capítulo “Os gêneros do discurso”. Nele, Bakhtin pontua que em toda esfera de atividade humana há a utilização da língua. Nessas esferas a comunicação ocorre por enunciados, sejam eles orais ou escritos. Cada enunciado equivale a uma unidade de sentido na comunicação humana, sendo concretos e únicos. Para Bakhtin (1997 [1979]),

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 280).

Segundo o autor, conteúdo temático, estilo e construção composicional estão indissociavelmente fundidos no enunciado, além disso, cada um desses elementos é marcado pela especificidade da esfera de comunicação a que ele pertence. É a partir da noção de enunciado que esse autor elabora o conceito de gêneros do discurso. Para ele, a unidade de sentido da comunicação humana é um enunciado enquanto considerado isoladamente e em sua realização individual, mas ao considerar as esferas da comunicação humana, Bakhtin (1997 [1979], p. 280) destaca que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

Nesse sentido, compreendemos que gênero do discurso é um enunciado operando no interior de determinada esfera social que lhe deu origem, bem como, uma forma de interação social. O conceito de gênero do discurso bakhtiniano é fundamental para a ACG, porque nele se estabelecem os embates, as lutas hegemônicas, pela manutenção ou subversão de determinada ordem social. Dessa forma, compreendemos

que o gênero do discurso é, também, uma das formas de entrada para a análise baseada na ACG. Já não é tomado apenas como elemento delimitador do problema observado (como na ACD), conforme pontua Bonini (2010a). Na ACG, o gênero do discurso passa a ser privilegiado em uma análise que o reconhece como integrante e dialeticamente constitutivo do discurso, portanto, realizador das práticas sociais. No subitem que segue trataremos das relações entre gênero e prática social, conforme a ACG.

### **3.2.2 A ACG e o gênero do discurso como prática social**

Neste subitem retomamos da ACD o conceito de prática social e o relacionaremos ao gênero do discurso como realizador de determinada prática. Como vimos anteriormente, a pesquisa embasada na ACG tem a definição de seu objeto influenciada por problemas que de algum modo afetam a sociedade. A explicitação e o debate acerca de um determinado problema social podem ser realizados a partir da observação e análise, seja de uma prática social em que se verifica sua ocorrência, seja de discursos sobre essa prática ou de seus gêneros característicos.

Bonini (2009a), inspirado principalmente em Fairclough (2003) e Bhatia (2004), apresenta um quadro conceitual, no qual as dimensões do estudo do gênero e do discurso podem ser visualizadas a partir dos seguintes planos:

- a) estrutura social – entendida como uma entidade abstrata (como a igreja, a economia, etc.) que agrupa um conjunto de possibilidades de prática social e gêneros, realizando um ou vários discursos;
- b) discurso – é a representação sobre as identidades e relações que reproduz e, ao mesmo, constitui a estrutura social, a prática social e, portanto, seus gêneros;
- c) gênero – um conjunto de ações típicas de textualização, compreensão e produção textual, que efetiva pelo menos uma prática social no interior de diversas cadeias relacionais possíveis, realizando, portanto, o discurso e a estrutura social.

A delimitação do estudo dos gêneros do discurso pode ocorrer quanto a sua forma de produção, compreensão e textualização, bem como, quanto às relações no plano do próprio gênero (em relações hipergenéricas), no plano da mídia, do sistema de gêneros, e da comunidade discursiva. Consoante com tal colocação, Bonini (2010b) sustenta:

No que tange ao estudo do gênero como prática social, [...] penso que se possa considerar a existência dessas três abordagens:

- a) a análise de gênero propriamente dita (gênero + componentes genéricos), na qual se faz a descrição de aspectos relativos à textualização do gênero, o que pode envolver formas de leitura e produção, organização textual, relações entre gêneros (em sistemas, por exemplo);
- b) a análise crítica de gênero (gênero → discurso), na qual o gênero e seus componentes constituintes são estudados como parte das discussões em torno de um problema social (racismo, xenofobia, assimetria de poder, etc.);
- c) a análise crítica de discurso (discurso → gênero), na qual determinados problemas sociais são estudados do ponto de vista das representações discursivas e relações sociais, tendo o gênero ou os componentes genéricos como contextualizadores (BONINI, 2010b, p.6).

A ACG, na intersecção entre a análise de gênero e a ACD, conforme a abordagem explicitada pela letra “b”, estuda o gênero para compreender os discursos acerca de determinado problema social. Para tanto, os componentes constituintes de determinado gênero também são estudados. Associamos, neste trabalho, os componentes do gênero aos elementos do enunciado elencados por Bakhtin (1997 [1979]), ou seja, conteúdo temático, estilo e construção composicional, como meio para compreender a organização e o funcionamento de gêneros como a “atividade obrigatória em EaD” em relação à prática social que integra e ao problema vinculado a tal prática. cremos que o estudo dos elementos constitutivos desse gênero pode revelar os discursos que veicula sobre a prática da formação inicial de professores de ELE. Em adesão ao pensamento faircloughiano, a ACG toma o discurso como constitutivo da prática social, pois, segundo Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999]), ele a integra de três formas:

- 1º como formas de entender e representar a própria prática (discursos);
- 2º como formas de ação social (gêneros);
- 3º como formas de ser e estar no mundo (estilos identitários).

A importância do gênero do discurso para ACG se justifica, então, por ser realizador de determinada prática social. Segundo Figueiredo e Bonini (no prelo), o gênero é, também, uma forma de agir pela linguagem, “um dos elementos através dos quais as práticas são

reproduzidas ou alteradas”. Esses autores compreendem que as práticas sociais constituem diariamente a vida social e podem ser tomadas como hábitos comumente empregados, relacionados a determinadas épocas e lugares, nos quais as pessoas empregam recursos, sejam eles materiais ou simbólicos, para agirem juntas no mundo.

Além disso, Bonini (2010a) destaca que as relações nas quais as práticas sociais e os gêneros existem uns em relação aos outros podem ser “hipergenéricas”, quando gêneros se organizam, compondo um gênero maior; “midiáticas”, em relação à unidade de mediação que suporta o gênero; “sistêmicas”, quando diz respeito aos gêneros em relação a outros gêneros, em uma rotina específica; e “comunitárias”, dos gêneros em relação a outros gêneros, de acordo com a distribuição de papéis dentro da comunidade discursiva. As práticas sociais representam, então, uma forma do ser humano agir coletivamente que resulta em alguma mudança ou reafirmação de sua realidade. Elas são, portanto, passíveis de constituírem um objeto de estudo para a ACG.

A prática social que pretendemos observar nesta pesquisa através da “atividade obrigatória em EaD” é a avaliação do aprendizado como parte da formação inicial do professor de ELE pela EaD/UFSC. Como toda prática social, ela é construída por discursos e gêneros textuais. Assim sendo, a análise desse gênero em particular pode explicitar, por exemplo, quais discursos estão envolvidos na formação identitária e profissional de professores de LE em formação inicial e quais aspectos dessa prática são reproduzidos ou são passíveis de serem alterados.

### **3.2.3 Práticas sociais na modernidade tardia e o gênero discursivo híbrido**

Como vimos com Bakhtin (1997 [1979]) anteriormente, cada esfera da comunicação humana produz seus gêneros particulares. Eles cumprem funções específicas e integram as mais variadas práticas. No entanto, as práticas sociais influenciam e modificam umas as outras. Isso também ocorre com os gêneros do discurso. Um gênero caracteristicamente estabelecido dentro de determinado âmbito social, sob determinadas condições sócio históricas, pode passar a agregar aspectos de outro gênero. Grosso modo, isso é o que podemos entender por gêneros híbridos.

Esses gêneros, originários de dois ou mais gêneros, sempre existiram, mas o momento em que vivemos, com os recursos tecnológicos de que dispomos para a interação social, é infinitamente frutífero tanto para o surgimento de novos gêneros, como para a

hibridação de gêneros existentes. Eles são encontrados em contextos diferenciados, seja no meio familiar ou em ambientes institucionalizados. Exemplarmente,

A mensagem eletrônica – o “email” – vem sendo citada por vários estudiosos como um gênero com identidade própria que emergiu de uma forma híbrida de carta, telegrama, telefonema, vinculada às condições de produção tecnológicas e a uma comunidade discursiva que a utiliza para alcançar seus propósitos dialógicos. Também a teleconferência ou videoconferência é um novo gênero que emergiu da hibridização e configura-se em uma modalidade interativa de telecomunicação mediante a qual pessoas, em diferentes locais, se comunicam ao mesmo tempo via linha telefônica, rede de computadores, radiofonia, etc. (DELL’ISOLA, 2006, p. 67).

Se considerarmos Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999], p. 13), veremos que a hibridação começa na prática, pois “as pessoas estão sempre trabalhando com as práticas que já são híbridas (como a mistura das linguagens acadêmica e cotidiana no discurso político (...))<sup>39</sup>”. De acordo com esses autores, pode ocorrer que determinadas práticas, em determinadas circunstâncias, tenham alguns recursos criativamente articulados e isso resulte em novas maneiras de projetar identidades e diferenças particulares. O resultado disso seriam “textos híbridos”. Nesse sentido,

Hibridismo, como argumentamos, é um potencial em todo discurso que, contudo, assume formas específicas em determinadas circunstâncias sociais. Também está aberto para várias utilizações (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999], p. 14)<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> No original: “people are always working with practices which are already hybrid (like the mixture of academic and everyday language in political discourse (...)) (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999], p. 13).

<sup>40</sup> No original: “Hybridity, as we have argued, is a potential in all discourse which however takes particular forms in particular social circumstances. It is also open to various uses (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999], p. 14)”.

Os gêneros discursivos existem vinculados a seus usos e de acordo com a necessidade para cada época. Assim, muitos gêneros deixam de existir enquanto outros surgem para atender à demanda interacional da atualidade. De acordo com Dell’Isola (2006), a estabilidade genérica é apenas aparente, pois os gêneros discursivos são históricos e vinculados a determinadas situações sociais. Dessa forma, mudanças na sociedade acarretam mudanças genéricas. A estabilidade de um gênero pode permanecer por um tempo, mas condições históricas, discursivas e sociais criarão nele instabilidade e se iniciará um novo processo de hibridação. A prática em que está imerso e sua funcionalidade social é que determinarão se esse processo se estabilizará, dando origem a um novo gênero discursivo ou não.

Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999], p. 13) nos dão conta disso ao afirmarem que “particularidades sociais criam graus particulares de estabilidade e durabilidade para determinadas articulações e potenciais particulares para novas maneiras de articulação de práticas em conjunto<sup>41</sup>”. Também por isso é significativa a observação de gêneros discursivos especificamente na modernidade tardia, tendo em vista que,

Na modernidade tardia, as fronteiras entre os campos sociais e, portanto, entre as práticas de linguagem foram universalmente enfraquecidas e redesenhadas, de forma que o potencial parece ser imenso, e de fato o hibridismo tem sido amplamente visto como uma característica do "pós-moderno" [ou modernidade tardia – conforme estamos tratando] (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999], p. 13)<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> No original: “particular social circumstances create particular degrees of stability and durability for particular articulations, and particular potentials for articulating practices together in new ways (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999], p. 13)”.

<sup>42</sup> No original: “In late modernity, boundaries between social fields and therefore between language practices have been pervasively weakened and redrawn, so that the potential seems to be immense, and indeed hybridity has been widely seen as a characteristic of the ‘postmodern’” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999], p. 13).



De acordo com Dell’Isola (2006), alguns gêneros podem causar estranhamento no leitor ou ouvinte, dada sua inovação enunciativa e/ou composicional. No entanto, desde que possua certa competência (e aqui acrescentamos, certa convivência e conveniência<sup>43</sup>), ele será capaz de reconhecer formas e funções, mesmo que resultantes da hibridação. Isso é possível, pois, tal como explicam Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999]), esse processo é proveniente da “práxis”. Acrescenta-se a isso que

O gênero híbrido aparentemente infringe convenções estabelecidas e caracteriza-se por uma estrutura em que há ruptura do convencional, do previsível, a qual parece se manifestar no texto sob a forma de uma incongruência, em que se espera do leitor uma “descoberta” de uma função social no texto que não está na superfície de sua macroestrutura (DELL’ISOLA, 2006, p. 67).

Marcuschi também explica nossa capacidade para compreender o gênero híbrido ao chamar a atenção para o fato de que os gêneros não se definem pela forma (aspectos estruturais e linguísticos), mas por aspectos sócio-comunicativos e funcionais. Assim destaca que gêneros como o “e-mail” instauram novos usos da linguagem e despertam o interesse do estudo da linguagem em uso a partir de novas perspectivas, como, por exemplo, a do apagamento da fronteira entre oralidade e a escrita. Segundo ele, alguns gêneros que surgiram no último século, influenciados pelas novas mídias, são fruto de um hibridismo entre esses dois modos de interação. Eles criam, no entanto, novas formas comunicativas e possibilitam a observação de vários tipos de semioses, com signos verbais, sons, imagens e formas em movimento (MARCUSCHI, 2010). No subitem que segue nos dedicamos a explicitar o viés crítico-emancipatório da ACG em que se inscreve este trabalho.

### **3.2.4 A ACG e um viés crítico-emancipatório**

No interior da ACG, diferentes autores (MEURER, 2002, 2005; BHATIA, 2004, 2008; MOTTA-ROTH, 2008; BONINI, 2010, 2013)

---

<sup>43</sup> Considerando-se, por um lado, o reconhecimento de aspectos inerentes ao gênero e, por outro lado, que o gênero discursivo não é neutro em sua configuração interna, como também não é neutra sua escolha em uma interação.

têm tomado caminhos sensivelmente particulares em suas pesquisas. De acordo com Bonini (2013),

Meurer (2002) foi um dos precursores da ACG, quando propunha que o estudo do gênero pudesse ser visto como uma forma de recompor as representações da realidade (os conhecimentos e as crenças que as pessoas têm sobre o mundo), as relações sociais (como elas agem em relação aos coparticipantes) e as identidades sociais (que imagem as pessoas têm de si e que posição ideológica imprimem em seus discursos) (BONINI, 2013, p. 106).

Compartilhando desse pensamento de Meurer, Bonini (2010a) propõe uma forma de entrada na ACG: com o foco de investigação no gênero, que este seja selecionado devido a uma problemática discursiva, que responde a questões identitárias, relacionais, representacionais ou a embate de vozes. Dessa forma, a análise de linguagem é tomada como um ato social, que permite participar da discussão e da resolução dos problemas sociais.

Em pesquisas recentes, esse autor tem considerado aspectos da metodologia proposta em Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999]), na qual o discurso/semiose (e, portanto, também o gênero discursivo) é visto como um dos momentos da prática social. Em suas análises, tem utilizado alguns dos aparatos teóricos dessa perspectiva, como léxico-gramática, atores sociais, metáfora etc. para estudar a semiose em termos de três categorias de significados: “acional”, “representacional” e “identificacional”, as quais, aliadas aos mecanismos de operação da ideologia na linguagem (conforme THOMPSON, 1990), também empregadas por Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999]), integram nossa análise.

A partir de Ramalho (2009) e Fernandes (2011), Bonini (2013, p. 108) recorda um dos aspectos dos recentes estudos no âmbito da ACD: “a consideração das práticas não discursivas como parte da análise, principalmente na forma de uma análise de conjuntura – o problema social visto em sua globalidade”. De modo que, para compreender o problema social e modos de superação, vincula o estudo das práticas sociais ao do gênero discursivo, levando em conta conceitos e pressupostos freireanos.

Essa perspectiva crítico-emancipatória da ACG ancora-se na concepção de uma forma de ação social de liberdade, de forma que é

significativo o conceito de “empoderamento”, definido por Freire ([1970] 1996) em “Pedagogia da Autonomia”. Uma primeira concepção para a palavra (do inglês, “Empowerment”) é a de “dar poder” a determinada pessoa para que esta tome decisões sem que precise consultar os demais. Porém, Paulo Freire redefine essa expressão. Nesse sentido, o conceito de empoderamento desenvolvido por esse educador, e que aqui resgatamos, trata da pessoa (grupo de pessoas ou instituição) que por si mesma realiza as mudanças e as ações necessárias para evolução e fortalecimento pessoal e social. Assim, o autor opõe as características de rebeldia e acomodação do ser humano, ou mesmo, de ação e passivação. Para ele,

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na *compreensão* do futuro como *problema* e na vocação para *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, [1970] 1996, p. 87 – grifos do autor).

Nesse sentido, Freire destaca a capacidade subversiva do ser humano, de se rebelar contra as injustiças que sofre e ser mais do que certas situações de dominação lhe permitem, ou seja, a busca por sua emancipação, seja ela econômica, política, social, etc. Face a isso, Bonini destaca em especial, as condições emancipatórias que essa perspectiva vislumbra:

Esse ponto me tem permitido fazer uma aproximação com Paulo Freire (1967), pois a prática libertadora, como ele propõe, deve ser vista no quadro das lutas políticas de uma sociedade, considerando-se seus interligados planos social e histórico. A prática libertadora no contexto brasileiro implica, desse modo, no reconhecimento e na contestação das estruturas seculares de domínio e exploração (BONINI, 2013, p. 108).

A aproximação de Bonini (2013) ao pensamento freireano representa a busca pelo desenvolvimento da consciência crítica no sujeito, que se torna capaz de compreender objetivamente a realidade em que está inserido e de questioná-la, com vistas a sua desnaturalização. De acordo com Freire, a percepção que temos de estar no mundo é reflexiva e não reflexa, portanto, crítica. Temos, então, a capacidade ou a possibilidade de ligação objetiva com o mundo. Tal capacidade incorpora ao existir<sup>44</sup> o sentido de criticidade. Nesse sentido de existência, podemos “Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar)” (FREIRE, 1967, p. 40). Na esteira dessa perspectiva, Bonini entende que,

o analista crítico de gênero lança um olhar engajado sobre o seu objeto, forjado na história de lutas de um povo. Compete ao analista, desde uma perspectiva freireana, mediante sua inscrição em um embate de modelos de sociedade, contribuir para: desmistificar a realidade (desmassificando, desconstruindo a consciência mágica e construindo a consciência transitiva crítica), favorecer processos de dialogação e de deslocamento das posições dos grupos dominantes, rumo ao autogoverno (mediante a objetivação da realidade e a construção de soluções coletivas efetivas – “não românticas”) (BONINI, 2013, p. 109).

A consciência transitiva crítica, de que trata Bonini, diz respeito à capacidade do ser humano de transcender, proposta por Freire (1967). Esse autor, porém evita possíveis equívocos sobre sua compreensão de “transcendência”, ao explicar que ela não possui um sentido espiritual, como nos estudos de Kahler<sup>45</sup>. Freire (1967, p. 40) também afirma que não é o “resultado exclusivo da transitividade de sua consciência, que o

---

<sup>44</sup> Em “Educação como prática da liberdade, Freire (1967) diferencia viver de existir. Enquanto viver significa estar no mundo, existir é estar no mundo e com o mundo. Ao existir, o sujeito é capaz de discernir, criar uma consciência crítica sobre si e sobre o mundo e suas inter-relações.

<sup>45</sup> Em “Historia Universal del hombre”, desde uma perspectiva antropofilosófica, Erick Kahler procura responder ‘o que é o humano’ a partir do que entende ser sua qualidade ‘espiritual’.

permite auto-objetivar-se e, a partir daí, reconhecer órbitas existenciais diferentes, distinguir um ‘eu’ de um ‘não eu’”.

Segundo Freire, além de refletir sobre a existência do ‘eu’ e do ‘outro’ e de ‘ser capaz de se colocar no lugar deste’, a transcendência está também, na consciência que o ser humano tem de sua finitude, ao reconhecer-se como ser inacabado e na busca de sua plenitude, não por relações de dominação ou de domesticação, mas pela libertação. Assim, compreendemos que ao desnaturalizarmos situações de opressão por grupos e/ou pensamentos hegemônicos na prática de formação inicial de professores de ELE, contribuiremos para a construção de uma consciência transitiva crítica dos sujeitos envolvidos e para seu autogoverno, ou seja, na transição de uma situação de dominação para uma situação de libertação, na busca pela plenitude de sua prática e da consciência crítica sobre ela.

No interior dessa perspectiva crítico-emancipatória da ACG podem ser inscritas as dissertações de mestrado recentemente apresentadas ao Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, sob a orientação do Prof. Dr. Adair Bonini. A primeira delas é de 2013, com autoria de Vanessa Arlésia de Souza Ferretti Soares sob o título “A série televisiva O Sagrado e a prática de publicidade institucional indireta da rede globo: uma análise crítica de gênero”. Enquanto que a segunda foi defendida por Ana Paula Flores em 2014, intitulada “Hibridização entre jornalismo e publicidade: análise crítica de publiceditoriais de uma campanha da Johnnie Walker”.

Em sua pesquisa, Flores (2014) analisa seis “publiceditoriais” de whisky da Johnnie Walker nas revistas Superinteressante, Você S/A, VIP e Playboy, com o objetivo de explicar como esse gênero é configurado em relação às práticas sociais publicitárias e jornalísticas nessa campanha. Tomando por base a perspectiva da ACG, a problemática verificada é a de que, proibidas de divulgar propagandas de bebidas alcoólicas que incitem seu consumo no Brasil, as empresas passam a criar peças publicitárias nas quais exploram temas relacionados ao sucesso pessoal, com o intuito de associar uma imagem positiva à marca.

Ela verifica que nos exemplares analisados são associadas às imagens algumas narrativas. Nelas, a identidade dos sujeitos representados é construída por meio de perfis jornalísticos que descrevem a trajetória profissional de homens vistos como “determinados e bem-sucedidos”. Além de observar que ocorre certa naturalização dos discursos religioso e ecológico para legitimar o discurso empresarial do empreendedorismo, Flores (2014) concluiu que

essas peças publicitárias possuem uma representação de sucesso que se enquadra nos parâmetros do discurso neoliberal: individualismo, valorização do mercado empresarial, das ações empreendedoras, da ciência essencialmente voltada ao fazer tecnológico e da visão ecológica alarmista.

Soares (2013), por sua vez, a partir da perspectiva da ACG desenvolvida por Bonini (2010a), investiga o gênero discursivo “O Sagrado”. Essa é uma série produzida e exibida pela Rede Globo na qual são abordados, entre outros assuntos, liberdade de expressão, violência urbana, liberdade sexual e papel da mulher, através de falas de representantes de diferentes perspectivas religiosas (Islamismo, Catolicismo, Protestantismo, Espiritismo, Judaísmo, Religiões afro-brasileiras e Budismo). Nesse trabalho, Soares (2013) questiona o objetivo expresso pela Globo, que seria incentivar a tolerância religiosa no Brasil dando visibilidade às diversas perspectivas religiosas sobre temas polêmicos.

Conforme argumenta em seu texto dissertativo, a problemática social envolvendo o gênero em questão deve-se ao fato de a Rede Globo configurar um monopólio midiático e um instrumento de legitimação de relações de dominação. Por isso, a autora propõe-se a interpretar como o gênero discursivo “O Sagrado” se constitui em relação às práticas sociais das quais ele participa, evidenciando como esse gênero discursivo participa na elaboração ideológica da emissora. Como resultado de pesquisa, Soares (2013) conclui que os elementos enunciativos que compõem o gênero localizam-no numa rede de práticas de publicidade institucional, configurando-o como uma propaganda institucional indireta, por meio da qual a emissora legitima discursos que mantêm relações de dominação, como ao reforçar estereótipos acerca dos povos do Oriente Médio.

Seguindo essa perspectiva crítico-emancipatória da ACG em contato com a pedagogia freireana, exporemos a “atividade obrigatória em EaD”, que integra a formação inicial do professor de ELE no curso de espanhol em EaD/UFSC.

Neste capítulo nos dedicamos a apresentar as bases para o estabelecimento da Análise Crítica de Gêneros (ACG), ciência que reúne pressupostos teórico-epistemológicos da Análise Crítica do Discurso (ACD) com a teoria de gêneros bakhtiniana. Na esteira da perspectiva da ACD (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999]), que vincula estudos sobre “discurso” e “poder” (como em FOUCAULT, 1997, 2003 e BAKHTIN, 1997 [1979]), a ACG mobiliza os conceitos de “hegemonia” de Gramsci

(1971), de “ideologia” de Thompson (1995) e de “práticas sociais” de Harvey (1996) para estudar os “gêneros discursivos” e seus constituintes (de acordo com BAKHTIN, 1997). Porém, para a ACG, o gênero não é apenas um elemento delimitador, ele é, então, considerado como realizador de determinada(s) prática(s) social(is) e se torna objeto de estudo desde que envolva um problema social, como lutas de classes, assimetria de poder, racismo, etc.

No interior da ACG, Bonini (2013) vem desenvolvendo um viés crítico-emancipatório com a aproximação ao pensamento freireano e aos conceitos de “emancipação”, “empoderamento” e de “transitividade” (FREIRE, 1967, 1996) ao investigar problemas sociais passíveis de serem observados em gêneros discursivos que realizam determinadas práticas sociais. A partir desse aparato teórico-metodológico e da perspectiva desenvolvida por Bonini (2013), pretendemos problematizar e contribuir para a contestação e para a desnaturalização de representações sociais injustas sobre o ensino de ELE no Brasil e sobre a identidade construída para o professor de ELE em formação inicial através da “atividade obrigatória em EaD”.





## **4 A ABORDAGEM AO GÊNERO “ATIVIDADE OBRIGATÓRIA EM EAD”**

Este capítulo é dividido em três partes. Na primeira delas, trataremos de um tipo de pesquisa que ganha cada vez mais espaço e novos contornos na Linguística Aplicada (LA), a pesquisa qualitativa. Ela tem o mérito de possibilitar que o pesquisador construa seu objeto, o método mais apropriado para estudá-lo e que participe do ambiente do seu objeto de estudo. Nela, o investigador já não precisa ser alheio àquilo que estuda ou neutro em suas considerações. Além disso, esse tipo de pesquisa é especialmente importante para nosso trabalho, pois nos permite refletir sobre alguns problemas sociais e através da interpretação de suas implicações na formação inicial do professor de ELE, propor mudanças para tal prática.

A segunda parte deste capítulo dedicaremos à apresentação de como se organiza o gênero “atividade obrigatória em EaD” no interior do curso de espanhol EaD/UFSC e da Língua Espanhola I (LEI). Para isso, apresentamos o curso e a disciplina que esse gênero discursivo compõe, bem como seu funcionamento atrelado a gêneros de diversas áreas para o ensino de línguas (informativos turísticos, carta literária, etc.). Na terceira parte deste capítulo, especificaremos quais os procedimentos de análise adotados para com nosso “corpus”. No entanto, no item que segue, nos ocupamos da pesquisa qualitativa.

### **4.1 PESQUISA QUALITATIVA EM LINGUÍSTICA APLICADA**

A análise do gênero “atividade obrigatória em EaD” que aqui se realiza enquadra-se no campo das pesquisas qualitativas. Mas especificamente, por empreender o estudo da organização de um dos gêneros de um curso a distância de formação inicial de professores de ELE, trata-se de um estudo de base interpretativa que se desenvolve no interior do campo da Linguística Aplicada (LA).

De acordo com Signorini (1998), a LA não toma como objeto de estudo um objeto de outra ciência, pronto ou pré-determinado, mas constrói seu próprio objeto a partir das preocupações que envolvem a linguagem e as relações humanas. O pesquisador em LA tem, também, a tarefa de descobrir qual é o aparato teórico-metodológico mais adequado para analisá-lo. Nesse sentido, Moita-Lopes (2006, p. 16) acrescenta que o modo de pensar e de fazer pesquisa muda, seja teórica ou metodologicamente, quando se muda o modo de olhar para os objetos e

quando se passa “a construir (...) o quê e o como se pesquisa de modos diferentes”.

Dessa forma, com o objeto de pesquisa sócio e historicamente situado, no campo da linguagem, “(...) a LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua real falada por falantes reais em práticas específicas (...)” (SIGNORINI, 1998, p. 91). Compreende-se

Daí a especificidade do objeto de pesquisa em LA – o estudo de práticas específicas do uso da linguagem em contextos específicos -, objeto esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro (SIGNORINI, 1998, p. 91).

Essa colocação de Signorini vai ao encontro do pensamento de Moita-Lopes (2006), pois ele defende a pesquisa em LA como sendo política e ideológica e, por isso, explica que

a LA não tenta encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidade sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbrados (MOITA-LOPES, 2006, p. 20).

A pesquisa em LA, conforme esse autor, tem caráter eminentemente qualitativo, centrando-se na contribuição para se pensar problemas sociais nos quais a linguagem esteja implicada, sendo que o pesquisado se coloca como participante no interior da reflexão e na construção do objeto. Este modo de fazer pesquisa, em que o pesquisador compartilha do ambiente natural de seu objeto, constitui um dos tantos tipos de pesquisa qualitativa e é conhecido como “naturalística” (CHIZZOTTI, 2011, p. 30).

O paradigma qualitativo envolve se pensar os objetos e os conhecimentos produzidos como parte da construção da realidade. Nesse caso, tanto o objeto de reflexão quanto os sujeitos envolvidos são compreendidos em sua existência sócio-histórica. Chizzotti salienta que as ciências humanas e sociais, na realização de pesquisas qualitativas, vêm

adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2011, p. 28).

Mason (1998) destaca que a base filosófico-interpretativa presente nas pesquisas qualitativas tem direcionado estudos (como pesquisa-ação, estudo de caso, observação participante, análise do discurso, etc.) no interior dessas ciências (como a antropologia, sociologia, linguística, etc.). Ainda que cada uma delas desenvolva um determinado tipo de pesquisa e de metodologia, elas partilham da mesma essência, que é a preocupação com o social e de analisar o fenômeno no local onde ele se manifesta, ou seja, são pesquisas qualitativas.

Conforme Mason (1998), essa metodologia se define em termos de três aspectos: 1) uma postura interpretativista em termos do mundo que se torna objeto de reflexão e produção de conhecimento – envolve a questão filosófica de saber como o mundo é interpretado, experienciado e construído; 2) uma geração de dados de modo sensível ao contexto no qual eles ocorrem – método que se opõe a ciências que separam o objeto analisado de seu contexto social natural; e 3) a autoanálise e, portanto, reflexão do pesquisador quanto a seu papel naquele contexto, em termos do problema enfocado e do conhecimento que produz – o pesquisador assume uma postura que não é neutra em relação ao seu trabalho, estabelece uma visão crítica sobre aquilo que produz.

A partir de Chizzotti é possível destacar o perfil daquele que empreende um estudo sob tais premissas, pois, segundo ele,

Os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade científica do discurso positivista e afirmam a vinculação da investigação com os problemas ético-políticos e sociais, declaram-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social (...) (CHIZZOTTI, 2011, p. 53).

Com isso, a pesquisa se estabelece como uma prática que pode contribuir com a mudança social em um plano crítico. A análise textual e discursiva, fundamental para o desenvolvimento do presente trabalho, é um tipo de pesquisa qualitativa, que, indo além dos aspectos formais, privilegia a função e o processo da língua no contexto em que ocorre,

considerando a linguagem como prática social (CHIZZOTTI, 2011). Conforme esse autor, esse tipo de pesquisa pode se dar a partir da análise de conteúdo, de narrativa ou do discurso. A respeito deste último, ele explica que

A análise do discurso pressupõe que tal discurso não se restrinja à estrutura ordenada de palavras, nem a uma descrição ou a um meio de comunicação, nem tampouco se reduz à mera expressão ou a um meio de comunicação, nem tampouco se reduz à mera expressão verbal do mundo (CHIZZOTTI, 2011, p. 120).

Ainda segundo ele, embora diferentes pressupostos filosóficos e posições teóricas gerem diferentes “escolas” filiadas à análise do discurso (AD), ao realizar uma pesquisa, consideram que “O discurso é a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade (quem sou, o que quero) e social (com quem estou) e expõe a ação primordial pela qual constitui a realidade” (CHIZZOTTI, 2011, p. 120-121).

Tal como ocorre nas pesquisas que se dedicam a análises discursivas, em busca, tanto de elencar quanto de compreender os discursos que regem a prática da avaliação no processo de formação inicial do professor de ELE em EaD, seguiremos uma tendência apontada por Chizzotti (2011), que

(...) pressupõe o discurso enquanto situado em um contexto sócio-histórico e considera que ele só pode ser compreendido se relacionado com o processo cultural, socioeconômico e político nos quais o discurso acontece, crivado pelas relações ideológicas e de poder (CHIZZOTTI, 2011, p. 121).

Essa tomada de posição para a pesquisa em LA, passando por seus pressupostos, até se chegar aos tipos e modos de fazer pesquisa qualitativa empreendidos em seu interior, são fundamentais para se colocar a forma como trataremos os discursos encontrados no interior da prática de formação inicial de professores de ELE em EaD.

Além dos pressupostos filosóficos e metodológicos apontados, para a realização do presente estudo, tomamos como base uma perspectiva de teorização dos gêneros instaurada nos últimos anos: a Análise Crítica de Gêneros (ACG). Essa perspectiva vem se desenvolvendo como

resultado da união de abordagens tanto de gênero quanto de discurso e tem centrado seus estudos nas práticas sociais.

Nessa linha, as análises de viés crítico devem se voltar tanto para as estruturas quanto para as ações sociais, no sentido de investigar e gerar entendimentos sobre como os recursos estruturais, condições para as ações sociais, são apropriados e aplicados, de formas conservadoras ou transformadoras, no nível local das práticas sociais (FIGUEIREDO; BONINI, no prelo).

Nesse sentido, pretendemos desenvolver esta investigação coerentemente com essa perspectiva, em que a análise de gênero vai além daquela centrada na organização textual e os discursos que os integram, mas objetiva descrever e sistematizar as práticas subjacentes aos gêneros discursivos. Acreditamos que, ao observarmos o modo como é constituído o gênero “atividade obrigatória em EaD”, no interior da prática avaliativa da LEI, poderemos ter questões pertinentes à formação inicial de professores de ELE explicitadas e problematizadas, tendo em vista que:

As avaliações revelam os discursos que regem o trabalho, as identidades construídas e favorecidas, as representações sobre as ações e as relações de trabalho. O conhecimento desses gêneros e das práticas que os instauram favorece a reflexão sobre os rumos das profissões enfocadas, oportunizando também a problematização dos próprios instrumentos de avaliação e das representações (muitas vezes naturalizadas) associadas a esses instrumentos (BONINI, 2010, p. 3-4).

Com base na ACG e nos planos de análise explicitados por Bonini (2011), a análise do gênero “atividade obrigatória em EaD” poderá contemplar: a) análise de “texto” – focalizando o gênero e/ou relações genéricas; b) análise de “discurso” – focalizando as representações e/ou relações dialógicas. Desse modo, no item que segue explicitaremos a geração dos dados que integrarão nossa análise.

#### 4.2 GERAÇÃO DE DADOS PARA ANÁLISE

Esta seção é dedicada à explicação de como os dados foram gerados para compor nosso “corpus” de pesquisa. Dessa forma, a seguir apresentaremos brevemente a organização do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC e uma das disciplinas de sua segunda turma, a Língua Espanhola I (LEI). A compreensão do funcionamento desse curso de licenciatura e, nele, da primeira disciplina de língua é importante, pois nos dá subsídios para a interpretação da “atividade obrigatória em EaD”, como, por exemplo, qual a concepção de avaliação do curso e qual o perfil de profissional ele pretende formar.

Além do curso e da disciplina, trataremos, aqui, da composição da LEI por quatro tópicos e em cada um deles, das relações entre o texto de apresentação da disciplina e de cada Tópico, a “atividade obrigatória em EaD” e os demais gêneros acessados através de “links” para compor cada atividade. Por fim, explicitaremos os procedimentos para análise das “atividades obrigatórias em EaD” dessa disciplina, inspirados no modelo multidimensional de Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999]), com vistas a atingir os objetivos a que nos propusemos no capítulo 1.

#### **4.2.1 Organização do Curso de Espanhol e da disciplina de Língua Espanhola I**

O curso de Língua Espanhola em EaD aqui analisado foi criado através de uma parceria entre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tem por objetivo formar professores de Língua Espanhola e respectivas Literaturas, habilitados a ministrar as disciplinas dessa área na educação básica. Sua primeira turma, a 1ª edição, iniciou os estudos no primeiro semestre de 2008. Já a 2ª edição desse curso, em outras palavras sua segunda turma, teve início no primeiro semestre de 2011. Em 2014 registrou-se o ingresso de sua terceira turma.

A partir do Guia do Aluno (2011), observamos que a segunda turma desse curso é composta por nove semestres, tendo 70% de sua carga horária realizada a distância (pelo AVEA), e 30%, presencialmente (no respectivo polo). As atividades presenciais em cada polo compreendem: encontros com os professores das disciplinas; aulas por videoconferência (com a participação de todos os polos simultaneamente); estudos presenciais entre tutores e alunos; organização e acompanhamento de atividades de prática de ensino e estágio supervisionado, e avaliações presenciais.

Nesse curso, o processo de aprendizagem do professor de ELE em formação inicial é acompanhado por professores e tutores. Todos eles são considerados atores<sup>46</sup> desse processo e têm as seguintes tarefas (conforme GUIA DO ALUNO, 2011):

- professor - planejar e desenvolver a disciplina, organizar o plano de ensino; elaborar o material didático; acompanhar, junto com a tutoria, o processo de aprendizagem dos alunos, etc.;

- aluno - participação presencial no polo e nos trabalhos em grupo; buscar orientações sobre os conteúdos das disciplinas com os tutores; utilizar a midiateca e o ambiente virtual de aprendizagem; ler o plano de ensino; obter desempenho acadêmico dentro das especificações do curso; etc.;

- tutor - mediador entre os professores, alunos e a instituição e auxiliar no processo de ensino/aprendizagem ao esclarecer dúvidas de conteúdo, reforçar a aprendizagem, coletar informações sobre os estudantes e prestar auxílio para manter e ampliar a motivação dos alunos. Nessa função, há os tutores presenciais e os tutores UFSC:

- tutor presencial - atua no polo regional, mantém contato com o aluno por meios de comunicação e pessoalmente, realiza encontros presenciais, dá orientação sobre seus estudos aos alunos que vão até o polo, aplica avaliações presenciais, etc.;

- tutor UFSC - atua a distância, localizado na UFSC, sendo tutor de conteúdo de uma disciplina específica.

O diploma dos licenciados no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol nessa modalidade equivale ao diploma dos licenciados no Curso de Licenciatura Letras Espanhol na modalidade presencial, tendo validade em todo território nacional. Sua obtenção exige, além das 2.422h/a desenvolvidas nos conteúdos curriculares e das 400h/a da realização de estágio supervisionado, o cumprimento de 200h/a de atividades complementares e 442h/a de prática como componente curricular.

O material didático a ser analisado para a elaboração dessa pesquisa faz parte da disciplina de Língua Espanhola I (LEI), ministrada no segundo semestre de 2011, ou seja, na 2ª edição do curso. Com carga horária de 90h/a, a LEI foi elaborada por uma equipe pedagógica composta uma professora vinculada ao curso de Letras EaD/UFSC e por uma tutora a distância. Os professores, para assumirem a função de

---

<sup>46</sup> Neste texto nos referimos a esse aluno como professor de ELE em formação inicial e a tutores(as) a distância e professores(as), ambos(as) como professores(as).

tutores, passam por um processo seletivo mediante edital público que exige que sejam pós-graduados, pós-graduandos e/ou que possuam experiência no ensino superior.

A disciplina em questão segue a ementa:

Introdução aos estudos da língua espanhola. Compreensão e produção oral e escrita: apresentação e análise dos mais diversos gêneros discursivos orais e escritos que permitam ao aluno compreender e produzir textos que contemplem situações sociais da vida cotidiana e acadêmica. Informações pertinentes sobre características fonéticas, gramaticais e sociolinguísticas da língua espanhola (GUIA DO ALUNO, 2011, p. 34-35).

O objetivo geral da LEI se coaduna com sua ementa:

Este curso pretende abordar a língua espanhola, no que se refere a sua expressão oral, expressão escrita, compreensão auditiva e compreensão leitora, através da apresentação e análise dos mais diversos gêneros discursivos orais e escritos e da realização de exercícios e atividades propostas (Conforme “Plan de enseñanza”, 2011, s/n).

Como estratégia para alcançar tal objetivo, a equipe simula situações de interação social através do “AVEA”, pois estrutura e temática geral da LEI giram em torno do campo semântico de um “tour” por alguns países de língua espanhola em que alunos, tutora e professora seriam companheiros de viagem. Com o conhecimento de países hispano-falantes, como México, Cuba e Argentina, sendo mediado pela internet, são abordadas questões culturais e linguísticas através de suas manifestações artísticas, hábitos, costumes, etc. A proposta de viagem compartilhada pode ser observada na Apresentação da disciplina, conforme a Figura 1 (F1):



**Estimado@ alumno@**

Bienvenido@ a la **asignatura** de Lengua Española I, donde comprenderás que aprender una lengua es abrir puertas y descubrir muchos mundos, es ampliar los horizontes. Pues, aquí, no solo entrarás en el mundo de la lengua española como también de la cultura española, viviendo momentos de diversión y placer.

Iniciarás el trayecto con esta **asignatura**, en el curso de Licenciatura en Letras – Español, y lo culminarás al final de cuatro años y medio de estudios, con tu formación como profesor de lengua española. Y a ti te decimos que cuando una persona ejecuta un trabajo con una clara conciencia de la importancia de lo que hace, necesariamente los resultados serán mejores.

Te preparamos actividades divertidas, diversificadas y desafiantes y seleccionamos textos interesantes y actuales, que te permitirán **desarrollar** las habilidades de producción y comprensión oral y escrita. Por otro lado, los textos y actividades facilitarán una aproximación a la diversidad lingüística y cultural presente en el mundo hispánico. Esperamos que el itinerario de viaje que te preparamos sea agradable y motivador.

La **asignatura** está estructurada en cuatro tópicos y las actividades y contenidos se encuentran dentro del ambiente virtual de enseñanza/aprendizaje (AVEA). ¡Te deseamos un buen estudio y que lo aproveches bien!

**IMPORTANTE:** Siempre que necesites cualquier cosa contacta a tu tutor(a). No dejes de contactarnos, estamos acá para ayudarte.

Suerte con tus tareas y que lo pases muy bien,  
El Equipo

Figura 1 (F1) – Fonte:  
<https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

Ao final do terceiro parágrafo do texto de abertura da disciplina destacamos uma referência inicial a tal proposta: “Esperamos que el **itinerario de viaje** que te preparamos sea agradable y motivador”. (Equipe da disciplina Língua Espanhola I, 2011 – grifo nosso). Composto a apresentação da proposta da Equipe, na Figura 2 está reproduzida uma cena da animação introdutória da disciplina, em que no centro gira o planeta Terra e nele se acendem luzes sobre a localização dos países de língua espanhola que serão objetos de estudo.

## Língua Espanhola I



Figura 2 (F2) – Fonte:

<https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

A F2 retrata apenas um momento da animação que apresenta a disciplina ao professor de ELE em formação inicial. Nela as luzes se acendem sobre partes da América Latina no instante em que aparecem imagens sugerindo algum aspecto cultural que representa os países que serão conhecidos no decorrer da disciplina. No momento reproduzido há duas imagens, a de um casal dançando Tango que representa a cultura da Argentina e a de um homem fantasiado para o Carnaval de Oruro<sup>47</sup> que representa as festas da Bolívia.

<sup>47</sup> Esse é o maior evento cultural periódico da Bolívia. Declarado Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade em 2001 pela UNESCO, é celebrado em Oruro e segue os costumes andinos tradicionais, baseados na invocação de “Pacha Mam” (divindade relacionada à terra, à fertilidade, à mãe e ao feminino) e do “Tio Supay”, sincretizados, nas figuras da Virgem Maria e do Demônio, respectivamente. Foi interrompido no século XVII, pelos espanhóis; então os “Urus” o mascararam sob a forma de comemoração cristã. Nela, milhares de dançarinos fantasiados percorrem mais de 4 quilômetros até a igreja “Sanctuaría del Socavon”, onde a festa termina. (Carnaval em Oruro (Bolívia). In:

A LEI é composta por quatro unidades, denominadas “Tópicos”. Cada tópico possui um subtema que integra a temática geral da disciplina. A cada um desses tópicos está relacionada uma “atividade complementar” e uma atividade que obrigatoriamente deve ser realizada pelo aluno. O que a Equipe da LEI chama de “atividade obrigatória” (1, 2, 3, e 4), nós trataremos como “atividade obrigatória em EaD” e será objeto de nossa análise. Enquanto que na primeira o aluno pode optar por fazer ou não (pois funciona mais como um exercício) a segunda deve ser cumprida, pois compõe o quadro geral das notas do aluno. Já o acesso a elas se dá ao clicar nas frases em azul-claro que compõem o texto de apresentação do tópico ou no ícone da respectiva atividade, que fica disponível na parte inferior de cada tópico.

De acordo com o Guia do aluno (2011), através da avaliação no Curso de Espanhol EaD da UFSC, professor(es) e tutores devem acompanhar de perto e auxiliar o aluno, propiciando seu desenvolvimento. Mais especificamente,

a avaliação deve ser centrada nas práticas de leitura/escritura, na capacidade de posicionamento crítico face às diferentes teorias linguísticas e literárias, bem como de ensino da disciplina de Língua Espanhola na educação básica, na formulação de novos conceitos diante do canônico, do instituído e do consagrado, especialmente, em função do papel político e sociocultural inerente à formação do profissional em Letras (GUIA DO ALUNO, 2011, p. 49).

Ela se divide em três partes: avaliação presencial do aluno (deve ser a de maior peso), parecer do tutor presencial e em atividades previamente determinadas no plano de ensino de cada professor. Além disso, no Plano de Ensino de cada disciplina devem ser explicitados os procedimentos metodológicos e os critérios de avaliação da mesma.

Na disciplina em questão, a avaliação do professor de ELE em formação inicial se dá parcialmente pela realização das quatro “atividades obrigatórias em EaD” (“atividade obrigatória” “1”, “2”, “3” e “4”). Cada uma delas tem o peso de 15%, totalizando 60% da avaliação na LEI, somando-se a elas os 30% relativos à realização do trabalho final e os 10% atribuídos pela participação nas tarefas extras

(contribuição em debates pelos fóruns, durante as videoconferências, etc.). O peso de cada uma dessas realizações pode ser observado na Tabela 1, conforme o “Plan de enseñanza” disponível no “AVEA”.

Tabela 1 – Percentual atribuído a cada atividade avaliativa

	<b>Atividades</b>	<b>Porcentagem</b>
	Actividad obligatoria 1	15%
	Actividad obligatoria 2	15%
	Actividad obligatoria 3	15%
	Actividad obligatoria 4	15%
	Trabajo final	30%
	Participación	10%

Fonte: adaptação do “Plan de enseñanza”.

#### 4.2.2 A “atividade obrigatória em EaD” como gênero discursivo

No curso de graduação de Língua Espanhola EaD da UFSC, há três tipos de atividades:

- “atividades lúdicas”: são atividades disponibilizadas poucos dias antes do início da disciplina e são entendidas pelos elaboradores do curso como atividades sensibilizadoras para os conceitos que serão vistos a cada unidade. Elas não possuem um peso ou constituem um percentual na avaliação do professor de ELE em formação inicial e não estão presentes em todas as disciplinas do curso.

- “atividades complementarias”: são disponibilizadas juntamente com as “atividades obrigatórias em EaD” e concebidas pelos organizadores do curso como úteis para que se possa praticar aquilo que foi estudado em cada um dos tópicos. Desse modo, elas teriam a função de auxiliá-lo no domínio de alguns conceitos e, também, de facilitar a realização da “atividade obrigatória”. Essas atividades são avaliadas, mas não integram a nota final da LEI, servindo como preparação para os instrumentos responsáveis principais pela atribuição de rendimento, e, portanto, pela aprovação ou reprovação na disciplina.

- “atividades obrigatorias”: são atividades disponibilizadas em todos os tópicos da disciplina, e compõem, juntamente com outros gêneros avaliativos (seminários, provas, fóruns, etc.), a nota final na LEI.

Nessa disciplina, em especial, não há “atividades lúdicas” e as “atividades obrigatorias” são chamadas de “Actividad obligatoria 1” (“2”, “3” e “4”, respectivamente). Essas são as atividades nas quais focaremos nosso estudo e sobre as quais nos referimos como “atividade

obrigatória em EaD”. Sua escolha como objeto de estudo, dentre as demais atividades da disciplina, deve-se ao fato de que, além de estar presente em todos os Tópicos, possui um significativo percentual avaliativo (60% do total). Isso nos leva a pensar que ela pode evidenciar a prática da avaliação na formação inicial desse professor de ELE, bem como, a representação de docência que opera no curso.

Pretendemos, com sua análise, refletir sobre a elaboração da “atividade obrigatória em EaD” como um dos gêneros avaliativos que compõem esse curso. Além disso, procuramos observar em que e como está implicada a elaboração desse gênero para o professor de ELE em formação inicial. Consideramos, assim, que, ao abordar a construção desse gênero é possível contribuir para a reflexão sobre sua ocorrência como prática pedagógica, fornecendo subsídios para a formação inicial de professores de línguas.

Ao nos determos sobre o gênero “atividade obrigatória em EaD”, observamos que sua composição ocorre por um “comando” e por uma “tarefa”. O “comando” caracteriza-se por um enunciado que orienta os alunos para as questões envolvidas na atividade, para as regras a serem seguidas ao cumprir a “tarefa” e que os direciona para outros gêneros, em alguns casos, para páginas da “internet”, que contêm informações envolvidas na realização da mesma. A “tarefa”, por sua vez, é uma ação demandada aos professores de ELE em formação inicial, conforme aquilo que está sendo solicitado, como, por exemplo, responder a questões, fazer fichamento de um artigo, elaborar e apresentar um seminário, etc. Conforme a descrição da “atividade obrigatória em EaD”, esse gênero compreende outros gêneros através de “links”.

A seguir, serão apresentados os tópicos que compõem a disciplina. Eles, além de contextualizar a “atividade obrigatória em EaD” estudada, nos fornecem dados para compreender a constituição de cada uma delas.

### 4.2.3 Tópico I

Cada um dos tópicos possui um subtema dentro do temática da LEI que corresponde a uma viagem pelos países de língua espanhola. No caso do “Tópico I”, trata-se de apresentações, tanto entre professores e professores de ELE em formação inicial como, para estes, da cultura de países como Cuba, Espanha e Argentina. No texto de apresentação desse tópico (F3<sup>48</sup>), há “links” para arquivos disponibilizados para consulta na

---

<sup>48</sup> A partir deste ponto, todas as figuras citadas estão disponíveis para consulta no Anexo I.

“Webteca<sup>49</sup>” da própria disciplina ou para textos a serem acessados diretamente em suas páginas na “internet”, como documentários em vídeos do “youtube”, entre outros.

Este tópico se inicia convidando o professor de ELE em formação inicial a conhecer sua tutora a distância e sua professora. Ao clicar em “conoce a la profesora y a la tutora”, abre-se uma nova guia que dá acesso à caricatura animada da professora e à da tutora a distância, além disso, ele pode ouvir e acompanhar com a leitura de sua apresentação, conforme a F4<sup>50</sup>. Após conhecer suas professoras (a professora e a tutora) e ter também um exemplo de apresentação, ele é orientado a realizar a primeira atividade obrigatória. Clicando em “Actividad 1 – Presentación”, “link” localizado no texto de apresentação do Tópico I (F3), sendo então encaminhado para a tela reproduzida na F5.

Nela está a “atividade obrigatória em EaD” do Tópico I, que consiste na realização da apresentação do professor de ELE em formação inicial, tal qual a de suas professoras. Ela será realizada em dois momentos. Primeiro, ele é orientado a escrever um texto de apresentação, uma primeira versão, “borrador”, a ser postada, corrigida e revisada, com uma nova postagem, “versión final”. Dentro do próprio enunciado da “Parte 1” dessa atividade, é possível ser direcionado para sua segunda parte, através do link “Actividad obligatoria 1: Texto de Presentación – versión final” (F6). Após ter elaborado e reescrito o texto de sua apresentação, esta será gravada em áudio e compartilhada com o grande grupo através de um Fórum, o “Foro de Presentación”.

Em todos os tópicos da disciplina encontramos a seção “Viaje por...”. No Tópico I, ao clicar nesse “link”, o professor de ELE em formação inicial é redirecionado para a tela reproduzida na F7. Ele o direciona a um texto informativo sobre Cuba, Espanha e Argentina e disponibiliza o acesso direto a vídeos de dança e a um “trailer” no “Youtube” que tratam da “Salsa”, do “Tango” e do “Flamenco”, danças e estilos musicais com os quais são representados esses três países, respectivamente. Nos demais Tópicos da LEI, a seção “Viaje por...” possui maior relação com as “atividades obrigatórias em EaD”; no entanto, neste tópico ela cumpre uma função mais informativa e dialoga com a temática da apresentação da cultura desses países ao aluno.

---

<sup>49</sup> “A webteca é uma espécie de biblioteca digital onde são disponibilizados variados textos digitalizados: artigos científicos, capítulos de livros, livro da disciplina, resumos, resenhas, charges, vídeos etc.” (SILVA, 2012, p. 126).

<sup>50</sup> Reproduzimos a apresentação da professora sem sua caricatura e com a supressão de algumas informações pessoais.

#### 4.2.4 Tópico II

Neste tópico, a condução do professor de ELE em formação inicial começa pela seção “Viaje por...”. A partir dela, ele é levado a conhecer um pouco sobre México e Bolívia e sobre as festas características desses países, conforme o texto de apresentação reproduzido na F8. Ao clicar em “Viaje por...”, ele é direcionado para a apresentação de seção sobre México e Bolívia e conhecerá um pouco sobre o “Día de los muertos” e o “Carnaval de Oruro”, festas características em cada um desses países. Ele pode saber mais sobre elas ao clicar nas imagens que o levam para documentários do “Youtube”, como demonstra a F9.

Ainda nesse texto informativo sobre tais festas características desses lugares, é disponibilizado ao professor de ELE em formação inicial o acesso a uma reportagem sobre um doce típico do “Día de los muertos” no México, “las calaveras de azúcar”. Ao clicar em “historia de Juan Dominguez” (F9), ele é direcionado para uma página da “internet” e pode ler o texto “Una vida detrás de las calaveras de azúcar”, com detalhe reproduzido na F10. Além do acesso para essa reportagem que trata da tradição que envolve comemorar o dia de finados comendo doces, ele tem acesso a uma receita de como preparar suas caveirinhas de açúcar através do “link” para uma receita de “¿Cómo preparar tu calaverita de azúcar?” (F11), que abrirá um arquivo em PDF disponível na “Webteca” da disciplina. Após conhecer mais sobre a cultura desses países, é, então, convidado a acessar o “Foro” e a integrar um debate sobre as festas populares (F12).

De volta ao texto de apresentação do “Tópico II” (F8), o professor de ELE em formação inicial deve acessar a segunda “atividade obrigatória em EaD”. Nesta unidade, encontram-se duas atividades: uma sobre música e danças (F13) e outra sobre a reportagem que trata da história de Juan Domínguez (F16). A tela que se abre ao clicar em “Actividad obligatoria – música y danzas” traz as orientações necessárias para realizar a primeira delas, como mostra a F13. A primeira parte da “atividade obrigatória em EaD” 2 consiste na resposta de múltipla escolha a perguntas elaboradas a partir da reportagem “Ritmos que ayudan a mejorar a la salud”, disponível na “webteca” da disciplina, cujo detalhe está reproduzido na F14. Após a leitura desse texto, o professor de ELE em formação inicial deve voltar à tela dessa atividade (F13) e começar a responder as questões. Trata-se de oito perguntas de múltipla escolha que servem para testar sua compreensão leitora, conforme pode ser observado pela questão 1 (F15).

A segunda parte dessa “atividade obrigatória em EaD” envolve a pesquisa sobre a “Feria de Alfeñique<sup>51</sup>” e a leitura da reportagem “Una vida detrás de las calaveras de azúcar”, conforme a F16. A partir da pesquisa a ser realizada e da leitura do texto cujo “link” foi disponibilizado, ele também responderá a perguntas de múltipla escolha com vistas à compreensão de leitura sobre a tradição “del día de muertos” no México. Trata-se de seis questões, cujas duas primeiras podem ser observadas na F17.

#### 4.2.5 Tópico III

Assim como os demais, esse tópico possui “links” que redirecionam o professor de ELE em formação inicial tanto a arquivos disponibilizados para consulta na própria disciplina, como uma reportagem ou mesmo informativos turísticos com acesso para suas páginas originais na “internet”, além de documentários do “Youtube”, entre outros. O subtema do “Tópico III” é o turismo cultural no Chile e no Peru. Ao clicar na expressão “Viaje por...”, que compõe o texto de apresentação do tópico (F18), ele é redirecionado para essa seção, então, reproduzida em F19.

Nessa tela há a apresentação de seção, texto de dois parágrafos. Primeiro ele discorre sobre a “Isla de Pascua” (Chile) e, por fim, sobre “MachuPicchu” (Peru). Nele há, ainda, o acesso direto para documentários do “Youtube” sobre o assunto, ao clicar nas imagens correspondentes, conforme a F19. Além disso, há as expressões “texto sobre la isla” e “este texto” que encobrem “links”, os quais direcionam o aluno para outras páginas da “internet” com conteúdos turísticos sobre esses países e que podem ser observadas nas Figuras F20 (texto “Isla de Pascua: Mágico”) e F21 (texto “Lo mejor de Perú”). Também através de “link” direto do texto de apresentação do “Tópico III” (F18), o professor de ELE em formação inicial pode chegar à “actividad obligatoria 3”, reproduzida na F22. Através do “comando” dessa “atividade obrigatória em EaD”, ele recebe instruções gerais para a realização da “tarefa”, na qual será avaliado.

---

<sup>51</sup> Tradicional feira que acontece desde 1989 em Toluca, no México, com o objetivo de fortalecer a milenária tradição de comemorar “el día de muertos” (FUENTES, Jesus E. Feria del Alfeñique. In: **TolucaBellaCd**. Feb. 2014. Disponível em: <<http://tolucalabellacd.com/toluca/feria-del-alfenique/>>. Acesso: 20 de jan. 2016.).



A “tarefa” consiste em uma conversa com a tutora a distância, via “Skype”, em torno da temática de viagem e do filme “Diários de Motocicleta”, longa-metragem lançado em 2004, que conta a viagem pela América do Sul em 1952, feita por Che Guevara em companhia de seu amigo, Alberto Granado. Também para isso, o professor de ELE em formação inicial deve ler o “Test de compatibilidade viajera” (F23), texto sobre o assunto que aparece em formato de teste de revista eletrônica. Além disso, é disponibilizado a ele um guia de preparação para a “tarefa” (a “Charla” por “Skype” com a tutora. Nele há várias perguntas, dentre as quais algumas podem integrar essa conversa, conforme pode ser observado na F24. Assim, para a realização da tarefa presente na “actividad obligatoria 3”, é apresentada a ele uma gama de gêneros que vêm a contribuir com a temática do tópico. Nesse sentido, é importante observar essa “atividade obrigatória em EaD” como um gênero composto por outros gêneros: informativos turísticos, teste de revista, documentários do “Youtube” e um longa-metragem, etc.

#### **4.2.6 Tópico IV**

Por fim, o “Tópico IV” (F25) aborda a arte e a literatura na Colômbia e no Uruguai. Ao clicar em “Viaje por...”, o professor de ELE em formação inicial é direcionado para a apresentação de seção sobre o pintor, desenhista e escultor colombiano, Fernando Botero e sobre o jornalista e escritor uruguaio, Eduardo Galeano (F26). Nessa mesma tela, ao clicar nas imagens dos vídeos, ele também pode acessar diretamente o “Youtube” e assistir a um documentário sobre Fernando Botero e a leitura, por Eduardo Galeano, da “Carta al Señor Futuro”. Essa seção “Viaje por...” leva o professor de ELE em formação inicial à leitura de “El drama de Colombia con los ojos de Botero” (F27). Texto publicado na página do jornal “Clarín” que parece tratar-se de uma resenha da produção de Botero abordando a temática da guerra.

Ainda nessa seção “Viaje por...” (F26), ao clicar em “aquí el video con la transcripción de la carta”, o professor de ELE em formação inicial pode assistir um vídeo da leitura da carta literária “Estimado señor futuro” (F28). Ele pode ainda fazer a leitura da carta, acompanhando a voz de Eduardo Galeano, tendo em vista que no vídeo o texto é interpretado pelo próprio escritor uruguaio. No entanto, para a realização da última “atividade obrigatória em EaD”, ele deve retomar o texto de apresentação do “Tópico IV” (F25) e acessar o “link” “Instrucciones generales de la Actividad obligatoria 4”.

A quarta “atividade obrigatória em EaD” (F29) propõe que o professor de ELE em formação inicial escreva uma carta contando uma viagem (verídica ou fictícia) que tenha feito a um país de língua espanhola. Nessa página, além das orientações gerais para sua escrita, aparece novamente o “link” para “la Carta al señor futuro” (F28), mas há também um outro, “cartas formales e informales”, que o direciona para um site da “internet”, que demonstra como fazer cartas formais ou informais. Trata-se da plataforma “Agrega” (F30), desenvolvida em parceria entre o governo espanhol e entidades privadas como repositório de conteúdos educativos voltados para professores e alunos.

No comando da tarefa que dá as instruções de escrita da carta (F29), o professor de ELE em formação inicial é orientado a postar uma primeira versão e, em seguida, fazer as correções sugeridas pela tutora; por fim, deverá fazer uma leitura e gravar seu áudio para ser postado no “Foro de lectura de la carta”, como pode ser observado na F31. Após esta descrição da composição e organização da disciplina em tópicos, “atividades obrigatórias em EaD” e seus respectivos “links”, tanto para gêneros disponíveis no interior da disciplina quanto para os acessados diretamente em suas páginas na “internet”, passamos a explicitar, na próxima seção, os procedimentos a serem empregados para a análise dos dados.

#### 4.3 A COMPOSIÇÃO DO GÊNERO “ATIVIDADE OBRIGATÓRIA EM EAD”

Conforme vimos nas seções anteriores, “atividade obrigatória em EaD” é composta de vários gêneros, alguns próprios da EaD (construídos para fins pedagógicos), enquanto outros são selecionados pela Equipe da disciplina de outros campos de atuação, como é o caso dos informativos turísticos e da carta literária (elaborados para os mais variados fins). Nas Tabelas 2 e 3 é possível termos um panorama geral da composição do gênero “atividade obrigatória em EaD” na LEI.

Tabela 2 – Síntese por Comando, Tarefa e Gêneros das “Atividades Obrigatórias em EaD” – parte I

**“Atividade Obrigatória em EaD” do Tópico I – Comando:**

Para começar, que tal se te apresentasses a teus colegas e à tutora e professora, utilizando como exemplo nossa apresentação? Para isso terás que criar um pequeno texto falando de ti: quem és, o que fazes, o que gosta de fazer, teu aniversário outras informações que queiras acrescentar.

---

**Tarefa:** 1ª parte – Escrever uma apresentação informal, de 80 a 100 palavras e postar como “borrador”, rascunho;

2ª parte – Atender as sugestões da tutora, acrescentar informações e postar a versão final do texto de apresentação informal.

---

**Gêneros envolvidos:** - Apresentação de seção; Vídeos de dança: Salsa e Tango e “Trailer” do filme “Flamenco, Flamenco”; Apresentação oral informal (áudio); Apresentação escrita informal; Fórum de apresentações.

**“Atividade Obrigatória em EaD” do Tópico II – Comando:**

1ª parte – Músicas e danças: Para responder às questões é necessário ler antes, com atenção, o texto “Ritmos que ayudan a mejorar la salud”. Para começar a atividade, clica em “comenzar”. Depois de dar as respostas, clica na opção “siguiente” (no final da página). Após terminar de responder todas as questões debes clicar em “enviar todo y terminar” para que se considere completa a tarefa;

2ª parte – Texto “Una vida detrás de las calaveras de azúcar”: Leia o texto “Una vida detrás de las calaveras de azúcar”, investiga na Internet sobre a famosa “Feria de Alfeñique” marca V (Verdadeira) ou F (Falsa) para em cada uma das alternativas.

---

**Tarefa:** 1ª parte – Fazer a compreensão do texto “Ritmos que ayudan a mejorar la salud”, escolher a resposta correta para oito perguntas e “enviar”;

2ª parte – Ler a reportagem “Una vida detrás de las calaveras de azúcar” e pesquisar na “internet” sobre a “Feria de Alfeñique”, fazer a compreensão textual e responder às seis questões de V ou F.

**Gêneros envolvidos:**

- Apresentação de seção; Vídeos: Reportagem do “Día de muertos” e Propaganda do “Carnaval de Oruro”; Reportagem: “Ritmos que ayudan a mejorar la salud”; Receita; Fórum; Questionários de múltipla escolha e de V ou F.

Fonte: elaboração a partir dos dados observados.

Tabela 3 – Síntese por Comando, Tarefa e Gêneros das “Atividades Obrigatórias em EaD” – parte II

**“Atividade Obrigatória em EaD” do Tópico III – Comando:**

Leia com atenção o texto “Test de compatibilidad viajera”; veja o filme “Diarios de Motocicleta”;

3º Veja os dias e horários oferecidos pela tutora, o tutorial de como instalar e usar o Skype e o “Guía con posibles preguntas para el Skype”; Atenção aos temas tratados, pois virão da leitura do texto e do filme.

---

**Tarefa:** - Ler o “Test de compatibilidad viajera”, assistir “Diarios de Motocicleta” e ler o “Guía con posibles preguntas para el Skype” e conversar por Skype com a tutora.

---

**Gêneros envolvidos:**- Apresentação de seção; Documentários em vídeo: “Isla de Pascua” e “Machu Picchu I e II”; Informativos turísticos (“Isla de Pascua: Mágico” e “Lo mejor de Perú”); Teste de revista eletrônica (“Test de compatibilidad viajera”); Longa-metragem; Conversa por Skype.

---

**“Atividade Obrigatória em EaD” do Tópico IV – Comando:**

1ª parte – Propomos continuarmos nossa viagem de forma diferente, agora serás tu que nos contarás aonde foi. Vamos pensar que te foste para algum país de fala espanhola decides escrever-nos para dizer como te está indo. Será interessante conhecer tuas memórias de viagem, por te convidamos a escrever uma carta de viagem e gravá-la.

2ª parte – Depois de receber a carta com as correções da tutora, deverás corrigi-la, gravá-la e postá-la no fórum de leitura da carta. Podes usar o mesmo procedimento feito para gravar tua apresentação.

---

**Tarefa:** 1ª parte – Escrever uma carta: Assistir ao vídeo “Carta al señor futuro”, acompanhando a leitura de Eduardo Galeano e obter informações sobre cartas formais e informais; investigar e reunir informações sobre esse país; escrever uma carta de viagem (real ou fictícia) feita a um país de língua hispânica, contendo de 15 a 25 linhas; postar o “borrador” (rascunho) para revisão da tutora. 2ª parte – Corrigir a carta de acordo com as sugestões da tutora; gravar a carta em áudio e postar o áudio no Fórum de leitura da carta.

---

**Gêneros envolvidos:**- Apresentação de seção; Vídeos: Documentário animado “Fernando Botero”, Leitura de carta literária; Carta literária (“Carta al señor futuro”); Resenha jornalística (“El drama de Colombia con los ojos de Botero”); Carta; Tutorial gravação de áudio; Fórum de leitura.

Fonte: elaboração a partir dos dados observados.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A avaliação dos professores de ELE em formação inicial pode ocorrer através dos mais variados gêneros, tanto com os mais tradicionais (como provas orais ou escritas, testes), quanto com outros gêneros (seminário, discussão em fóruns, etc.). A importância dessa prática sugere que cuidado e atenção são indispensáveis para a elaboração de um gênero avaliativo. Nesse sentido, há ganhos pedagógicos ao refletirmos sobre essa prática da formação inicial do professor de ELE em EaD e sobre o gênero envolvido, a “atividade obrigatória em EaD”.

Dada sua relevância, faz-se necessário observar a constituição desse gênero discursivo da EaD que representa 60% do percentual avaliativo da LEI. Como vimos, todas “atividades obrigatórias em EaD” dessa disciplina possuem um “comando” e uma “tarefa”, no “comando” há as informações e são disponibilizados os materiais necessários para a realização da tarefa, que vem a ser a ação requerida ao aluno. Esses materiais (gêneros em textos, áudios e áudio-visuais) podem servir como exemplo, como tutoriais, como fonte de pesquisa ou de motivação para a ação, mas são provenientes de diferentes áreas e elaborados para outros fins alheios ao ensino de línguas. Desta forma, não foram pensados para fins didáticos e por isso, também precisam ser selecionados ou trabalhados. Podemos dizer que precisam passar por um processo de “elaboração didática (ED)”. Esse processo de (re)elaboração será observado em cada uma das “atividades obrigatórias em EaD” da LEI.

Ainda sobre essas atividades, destacamos que elas não são descontextualizadas. Cada uma delas está inserida num subtema relacionado ao tema geral da disciplina, a viagem pelos países de língua espanhola que apresentam ao viajante comidas típicas, festas, pontos turísticos, etc., desses locais. Nesse sentido, o texto de apresentação de cada tópico da disciplina funciona como o contexto imediato para cada “atividade obrigatória em EaD” analisada, e a disciplina em si, com seu texto de apresentação, por sua vez, dá o contexto geral a todos eles. Dessa forma, a interpretação da “atividade obrigatória em EaD” não é feita fora do contexto, pois não é possível analisar esse gênero sem fazer o mesmo com os textos de apresentação dos tópicos, da disciplina e os gêneros utilizados em cada unidade.

Antes de explicitar o modelo de análise, precisamos esclarecer a forma como são tratados os materiais utilizados na elaboração das “atividades obrigatórias em EaD”. Considerando-se que elas contam com um longa-metragem, com documentários, “trailer”, vídeo de dança

do “youtube”, com informativos turísticos, reportagem de jornal, etc., uma alternativa seria analisá-las a partir da perspectiva da multimodalidade em que o significado se dá por mais de um tipo de código (oral, visual e escrito), de acordo com Kress e Van Leeuwen (1996). No entanto, para compor nosso “corpus” optamos por uma análise discursiva de trechos dos textos de apresentação dos tópicos e da disciplina, das “atividades obrigatórias em EaD” (“comando” e “tarefa”) e dos gêneros utilizados para compor essas atividades.

Enquanto consideramos o texto de apresentação da disciplina e particularmente de cada Tópico o contexto imediato do gênero estudado, os discursos veiculados nos mais variados gêneros utilizados pela LEI são tomados como parte constitutiva das “atividades obrigatórias em EaD”. Essa compreensão nos parece razoável se consideramos a “atividades obrigatórias em EaD” como um gênero discursivo híbrido. Assim sendo, nos baseamos em Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999], p. 14) para quem o “hibridismo (...) é um potencial em todo discurso que, contudo, assume formas específicas em determinadas circunstâncias sociais”<sup>52</sup>. No caso específico das “atividades obrigatórias em EaD”, o hibridismo se realiza, além da presença de mais de um gênero em sua constituição, pela relação entre eles estabelecida através de um “link” ou “hipertexto”. De acordo com Fachinetto (2005), “hipertexto” é um processo de leitura e escrita não-linear e não hierarquizado. Ele está relacionado às ferramentas da “internet”, como os “links” para “sites” de navegação que permitem o acesso ilimitado a outros textos de forma instantânea. Para a autora, a leitura em “hipertexto” assemelha-se ao pensamento humano, caracterizado pela infinidade de relações possíveis. Segundo ela, “uma palavra pode nos remeter a uma série de pensamentos, assim como ocorre ao clicar com o *mouse* sobre um *link*” (Fachinetto, 2005, p. 2 – grifos da autora).

Dessa forma, compreendemos que a leitura do hipertexto não se limita à “atividade obrigatória em EaD”, assim como sua significação, mas que ela abrange os demais gêneros aos quais esse gênero se liga discursivamente e virtualmente através dos “links”. Assim sendo, para a análise dos dados, consideramos as relações entre os diferentes gêneros no “hipertexto” e tomamos como “corpus” tanto os textos escritos que contextualizam, quanto os que compõem efetivamente as “atividades obrigatórias em EaD” da LEI, conforme apresentado na Tabela 4.

---

<sup>52</sup> No original: “Hybridity (...) is a potential in all discourse which however takes particular forms in particular social circumstances” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999], p. 14).

Tabela 4 – Gêneros analisados

<b>Gêneros</b>	<b>Ocorrência</b>
Apresentação da disciplina	LEI
Apresentação de cada Tópico	Tópicos I, II, III e IV
Apresentação de seção	Tópicos I, II, III e IV
“Atividade obrigatória em EaD”	Tópicos I, II, III e IV
Gêneros discursivos variados	“Atividade obrigatória em EaD” 1, 2, 3 e 4

Fonte: elaboração a partir dos dados observados.

No entanto, destacamos que as quatro “atividades obrigatórias em EaD” (“comando” e “tarefa”) constituem o centro de nossa análise, os mais diversos gêneros discursivos que as integram são considerados componentes do “comando” e, portanto, do gênero investigado, as apresentações da disciplina, de cada Tópico e das seções (“Viaje por...”), são tomados como o contexto imediato dessas atividades. Nesse sentido, cada “atividade obrigatória em EaD” da LEI é considerada em sua relação dialética e constitutiva com os outros gêneros explicitados nessa Tabela.

Como o método empregado para a análise do “corpus” selecionado é inspirado no modelo multidimensional (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999]), cumpre-nos salientar alguns passos seguidos neste trabalho:

Primeiramente, observamos a existência de um problema que está relacionado ao discurso situado na vida social, a saber, o discurso, muitas vezes interiorizado pelo próprio profissional, do professor despreparado ou com formação deficitária. Esse discurso que o menospreza reflete em sua prática, por exemplo, sob a forma de desmotivação para o trabalho, desvalorização e desrespeito desse profissional. Em seguida, procuramos evidenciar as características das redes de práticas que sustentam o problema observado, definindo suas possíveis causas, bem como os obstáculos para sua superação.

Nessa fase da pesquisa destacamos a conjuntura do objeto observado, no âmbito mais geral; algumas questões pertinentes à formação de professores (em especial o de ELE) e o momento sócio-histórico em que ocorre; e no âmbito mais específico, a formação inicial de professores de língua e a modalidade em que é desenvolvido o ensino/aprendizagem de ELE. Na sequência, partimos para a análise da prática em particular; por isso foi necessário conhecer a organização do

Curso de Espanhol EaD/UFSC e a disciplina LEI, na qual está em funcionamento o gênero investigado. E, então, nos atemos ao gênero “atividade obrigatória em EaD”, observando sua organização e funcionamento, com o intuito de compreender o que faz com que cada “atividade obrigatória em EaD” seja reconhecida como tal e o modo como ocorre a interação através dela, entre professoras e professores de ELE em formação inicial desse curso, através dos discursos aí verificados.

A terceira fase da metodologia aqui empregada trata de verificar as funções do problema na prática. Assim sendo, com o exame minucioso do gênero “atividade obrigatória em EaD” nos quatro tópicos da disciplina, podemos observar a ocorrência de diferentes processos discursivo-sociais. Nesse sentido, realizamos uma análise textual nas quatro “atividades obrigatórias em EaD” da LEI, o que, dada a natureza híbrida desse gênero, inclui também os textos dos gêneros a elas interligados pelos “links”, além do texto de apresentação da disciplina, de cada Tópico e das seções (“Viaje por...”), os quais são vistos como contexto do próprio gênero.

Para a compreensão e interpretação dos processos observados na LEI, a exemplo de Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999]), nos embasamos em Thompson (1990) e em alguns dos mecanismos elencados por ele, através dos quais a ideologia opera na semiose:

a) “Legitimação” – através dela são estabelecidas relações de dominação, representadas como justas e dignas de apoio, tendo por base três categorias simbólicas: racionalização; universalização, narrativação;

b) “Dissimulação” – nela as relações de dominação são estabilizadas e sustentadas através de estratégias que as ofusquem ou neguem. Negam-se as relações de dominação através de: deslocamento, eufemização e tropo;

c) “Unificação” – processo em que as relações de dominação são instituídas pela construção simbólica da unidade através da adoção de um referencial padrão que é partilhado, ou com o engendramento de símbolos para a identificação coletiva;

d) “Fragmentação” – processo em que essas relações são sustentadas não pela união, mas pela segmentação de indivíduos, como forma de evitar resistências a grupos dominantes. Caracteriza-se pela divisão de grupos, através da diferenciação, dando ênfase às características que desunem seus indivíduos;

e) “Reificação” – modo em que algo transitório é representado como sendo permanente, ocultando-se seu caráter sócio-histórico, o que



ocorre através de: naturalização, eternalização, nominalização e passivação.

De acordo com Thompson (1990), a ocorrência desses mecanismos se dá pela forma como são textualizados, o que se reflete, por exemplo, nas escolhas linguísticas que são feitas. Esses mecanismos ideológico-discursivos podem, portanto, ser levantados a partir de uma análise textual que ajudará a compreender o evento social a que estão relacionados, bem como, a ideologia que está operando linguisticamente. Colocações como essa nos autorizam a considerar as escolhas linguísticas da Equipe da LEI na elaboração de suas atividades como indícios de ideologias em funcionamento na formação inicial desses professores de ELE. Recordamos aqui, com Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999]), como entendemos o que seja ideologia:

As ideologias são construções de práticas de perspectivas particulares (e nesse sentido “unilateral”), que “resolvem” as contradições, dilemas e antagonismos de práticas de forma que estejam de acordo com os interesses e projetos de dominação<sup>53</sup> (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999], p. 26).

A análise textual do gênero “atividade obrigatória em EaD” em seu contexto na disciplina nos indica a ocorrência de outros processos discursivo-sociais derivados do processo de “reificação”, caracterizado por ocultar o caráter sócio-histórico de algo, em andamento:

a) “passivação” - uso de verbos de contemplação (observe, conheça, veja, etc.) na maior parte das “atividades obrigatórias em EaD”, tornando o aluno um espectador;

b) “naturalização” – carência de debates sobre questões político-sociais relevantes que dizem respeito aos países estudados;

De acordo com o próprio Thompson, esses processos não são isolados, podem influenciar uns aos outros e não se restringem aos apresentados por ele, sendo assim, “esses modos podem se sobrepor e reforçar um ao outro, e a ideologia pode, em circunstâncias particulares,

---

<sup>53</sup> No original: “Ideologies are constructions of practices from particular perspectives (and in that sense 'one-sided') which 'iron out' the contradictions, dilemmas and antagonism of practices in ways which accord with the interests and projects of domination” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2003 [1999], p. 26).

operar em outros modos”<sup>54</sup> (THOMPSON, 1990, p. 60). Dessa forma, os processos apontados por Thompson, em sua maioria, serviram como inspiração para o reconhecimento de outros processos em nossa análise. Para a elaboração dos processos verificados na LEI através da análise das “atividades obrigatórias em EaD” nos baseamos, também, nas tendências discursivas contemporâneas (“democratização”, “tecnologização do discurso” e “comodificação”) apontadas por Fairclough (2001 [1992]) para explicar dois deles:

c) “aproximação” – processo em que a relação professor/professor de ELE em formação inicial é caracterizada pela informalidade e pelo compartilhamento (o tratamento passa da relação “eu”/”tu” para “nós”, com o emprego de verbos na 1ª pessoa do plural);

d) “comodificação” – processo de organização e definição em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias (discursos do campo da economia e do mercado ganham espaço no ensino de línguas);

Porém, o material de análise fornecido pela LEI apresenta vários outros aspectos que envolvem o discurso e carregam consigo ideologias, por isso, merecem atenção. Assim, baseados nos processos anteriores, percebemos a ocorrência, também, de:

e) “desidentificação” – processo caracterizado pela não referência ao professor de ELE em formação inicial como tal;

f) “valoração” – nele, aspectos e hábitos culturais relacionados à língua espanhola são avaliados, tomando-se como base a cultura de quem ensina e/ou aprende essa língua estrangeira;

g) “desistorização” – casos em que lugares, pessoas e a cultura dos países estudados são retratados através de um olhar pitoresco e turístico.

As fases finais de nossa análise, inspiradas nos passos do modelo multidimensional de Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999]), são: a) a especulação sobre possíveis mudanças e sobre a superação dos obstáculos, observando-se as incompletudes e contradições conjunturais do objeto analisado – seu cumprimento se dá com as sugestões de adequações possíveis nas “atividades obrigatórias em EaD” que avaliam e contribuem na formação inicial do professor de ELE, localizadas nos parágrafos finais dos processos verificados; b) a reflexão sobre a análise, primando pela consciência da posição teórica assumida ao realizar esta

---

<sup>54</sup> No original: “these modes may overlaps and reinforce one another, and ideology may, in particular circumstances, operate in other ways” (THOMPSON, 1990, p. 60).

análise – que poderá ser verificada nas considerações finais deste trabalho.

Recordamos, com Fairclough (2001 [1992]), que a interpretação de textos é uma das facetas da luta hegemônica e que ela contribui em diferentes graus para a reprodução ou para a transformação das relações sociais assimétricas existentes. Tomando tal postulado por base, a seguir abordaremos os processos discursivos observados na LEI, em que situação ocorre cada um deles, como podem influenciar na formação inicial do professor de ELE. Também procuramos dar sugestões para seu tratamento no momento de elaboração de uma “atividade obrigatória em EaD”.

A atenção dispensada para com esse gênero discursivo será particularmente importante para:

1 – quanto à organização do gênero:

a) mapear a conjuntura da prática de formação inicial do professor de ELE em sua relação com a EaD e o gênero em questão;

b) comparar exemplares do gênero, interpretando sua organização interna, suas variações, e modos como participa da prática da formação inicial do professor de ELE.

2 – quanto à representação do ensino de ELE:

a) interpretar, a partir das ações desencadeadas via gênero “atividade obrigatória em EaD”, bem como dos discursos que nele circulam, o que está pressuposto como sendo o ensino de ELE;

b) examinar o papel do ensino de ELE materializado no curso, tendo em conta o contexto do novo capitalismo.

3 – quanto à representação do professor de ELE:

a) interpretar, a partir das ações desencadeadas via gênero “atividade obrigatória em EaD”, bem como dos discursos que nele circulam, o que se espera como prática de trabalho do professor de ELE;

b) examinar o papel do professor de ELE materializado no curso, tendo em conta o contexto do novo capitalismo.

Finalizamos, assim, este capítulo recordando que ele foi organizado no sentido de explicitar a metodologia empregada em nossa análise. Nesse sentido, situamos esta investigação no rol das pesquisas qualitativas em Linguística Aplicada em que o pesquisador assume seu papel social de profissional implicado, não apenas na descrição e análise de seu objeto, mas também na promoção da transformação social. Em seguida, apresentamos ao leitor a organização tanto do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, quanto da disciplina de Língua Espanhola I (LEI) em que se desenvolve o gênero analisado, a “atividade obrigatória em EaD”.

Como vimos, a LEI se organiza em torno da temática de uma viagem pelos países que tem como língua materna o espanhol e está dividida em quatro unidades, denominadas Tópicos. Em cada um deles há uma “atividade obrigatória em EaD”, contextualizada pelo subtema da disciplina referente a aspectos particulares a cada um desses países e que engloba outros gêneros em sua composição, como documentários com acesso direto para o “youtube” ou um “Guia” elaborado especialmente para a disciplina.

Explicitamos, ainda, a organização do gênero a ser analisado, através das Tabelas 2 e 3, nas quais expomos o “comando”, a “tarefa” e os gêneros integrantes de em cada uma das “atividades obrigatórias em EaD” da LEI. De modo semelhante, pontuamos na Tabela 4 os gêneros da LEI, que, embora não sejam o centro de nossa análise, como é o caso da “atividade obrigatória em EaD”, não podem ser desconsiderados, tendo em vista que contextualizam esse gênero nessa disciplina.

Por fim, traçamos o passo a passo de nossa análise com base no modelo multidimensional de análise da linguagem da ACD, conforme proposto por Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999]) para selecionar o problema social a ser abordado, identificar os obstáculos para superá-lo, explicitar aspectos conjunturais da prática em que ocorre e proceder para a análise do discurso, para então refletir sobre a própria análise. Assim, observando a formação inicial do professor de ELE na modalidade a distância, para a análise dos discursos sobre essa prática e sobre essa formação profissional, tal qual Fairclough (2001 [1992]), tomamos por base os mecanismos através dos quais a ideologia opera na semiose, conforme Thompson (1990).

Dessa forma, interpretamos que nas “atividades obrigatórias em EaD” da LEI vem ocorrendo os processos de “aproximação”, “desidentificação”, “passivação”, “naturalização”, “valoração”, “desistorização” e “comodificação”. Seguindo o modelo proposto por Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999]), procuramos compreender a função desses processos no interior dessa prática, para tanto, empregamos as categorias semióticas de análise propostas por Fairclough (2001 [1992]), “acional”, “representacional” e “identificacional”, como também, as tendências discursivas identificadas por esse autor, da “comodificação”, “tecnologização” e “democratização discursiva”. De modo que, no capítulo da análise, nos dedicaremos especialmente a demonstrar como esses processos ocorrem na LEI, ao passo que indicamos algumas formas de questioná-los, problematizá-los e/ou superá-los.

## 5 ANÁLISE DO GÊNERO “ATIVIDADE OBRIGATÓRIA EM EAD”

Este capítulo é dedicado ao procedimento de análise do gênero “atividade obrigatória em EaD” da Língua Espanhola I (LEI), do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC. Para emprendermos este trabalho analítico, inicialmente, cumpre-nos fazer algumas considerações de âmbito geral sobre essa disciplina. Ela é organizada em quatro unidades ou Tópicos introduzidos por um texto de apresentação e uma animação (F2). Em conjunto eles sugerem, através de texto, imagem e movimento, qual será seu tema gerador: aspectos culturais de alguns países de língua espanhola. Fóruns, materiais a serem consultados e atividades a serem realizadas são acessadas através de “links” posicionados em lugares estratégicos. Ela conta, ainda, com um mural (F32<sup>55</sup>) onde são colocadas informações que merecem destaque, posicionado entre o texto de apresentação da disciplina e o primeiro Tópico.

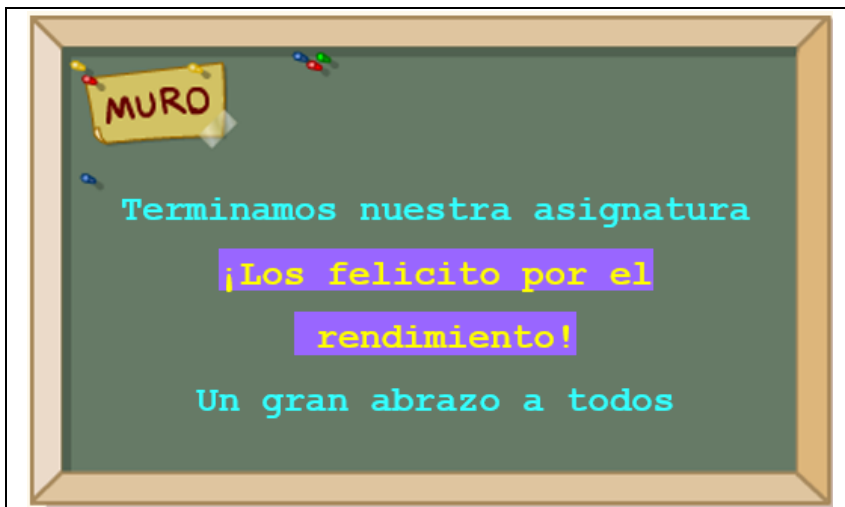


Figura 32 (F32) – Fonte:  
<https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

---

<sup>55</sup> Todas as figuras referidas ao longo do texto estão disponíveis para visualização no Anexo I, a figura aqui posta cumpre o papel de exemplificar como o ambiente da LEI é apresentado.

Cada Tópico é delimitado por um quadro que engloba imagens relacionadas ao seu subtema, um texto que o apresenta, os materiais a serem utilizados em seu transcurso e suas atividades (ver F3, por exemplo). Esse quadro possui uma espécie de cabeçalho que destaca qual aspecto de quais países nele serão estudados e o período de vigência do mesmo, que varia de uma a duas semanas para cada unidade. Após os quatro Tópicos há um último quadro que traz as orientações para a realização do trabalho final da disciplina. A forma como é apresentada facilita o acesso às informações necessárias, aos materiais e atividades, sobretudo, para o professor de ELE em formação inicial que não está familiarizado com o estudo por EaD. Enfim, sua organização é muito funcional.

Outro aspecto que merece destaque é a composição da disciplina com obras e personagens renomados, seja em seus países de origem, na América Latina e Península Ibérica, ou na Arte mundial, como a cantora cubana Celia Cruz, o pintor colombiano Fernando Botero ou o escritor uruguaio Eduardo Galeano. Também diversifica o estudo, disponibilizando textos, áudios e vídeos. Além disso, integra o filme “Diários de motocicleta” com o personagem histórico Che Guevara em um de seus Tópicos. Essa diversidade de estímulos oferecida ao professor de ELE em formação inicial pode servir para motivá-lo a conhecer todos os recursos disponíveis e a cumprir provavelmente com certo engajamento cada etapa da LEI. Ela cumpre, também, a tarefa de apresentar a ele um panorama cultural hispânico.

Podemos dizer que a disciplina se organiza sobre um tema gerador, uma viagem empreendida por companheiros (professoras e professores de ELE em formação inicial) por alguns países de língua espanhola. A viagem diz respeito ao percurso do início ao fim da disciplina, passando pelo estudo de Cuba, Espanha, Argentina, México, Bolívia, Chile, Peru, Colômbia e Uruguai. Essa é a metáfora a qual já nos referimos anteriormente elaborada pela equipe pedagógica, que apresenta potencial para conquistar e para motivá-lo a querer aprender sobre os lugares e as questões linguísticas implicadas nos quatro tópicos da LEI. À primeira vista, ela parece cumprir a função de simular uma situação real, prática comum nos cursos de língua estrangeira. No entanto, a observação dessa metáfora é importante nesta pesquisa, pois muitos sentidos se desencadeiam a partir dela. Fairclough (2001 [1992], p. 241) já chamava a atenção para o fato de que o emprego de uma figura de linguagem como essa não representa um adorno estilístico superficial do discurso, mas formas de construir a realidade, pois “As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos

sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental”.

A metáfora está em funcionamento em todas as unidades. Em cada um dos Tópicos ela remete a diversos elementos culturais ou objetos de ensino, tais como músicas, danças, lugares, festas, comidas típicas, etc. de Cuba, Espanha, Argentina, México, Bolívia, Chile, Peru, Colômbia e Uruguai. Da forma como é colocada, tamanha variedade pode despertar o desejo de conhecer mais sobre esses temas. Porém, nos leva a questionar sobre como poderia esse professor de LE em formação inicial dar conta de tanta informação logo na primeira disciplina de língua espanhola. E é nesse sentido que essa variedade e diversidade de gêneros juntamente à complexidade do gênero “atividade obrigatória em EaD” no interior dessa prática de formação inicial do professores de ELE se torna um desafio de reflexão e análise para nossa investigação. No item que segue, apresentaremos os processos verificados a partir da análise empreendida.

## 5.1 PROCESSOS EM ANDAMENTO NA “ATIVIDADE OBRIGATÓRIA EM EAD”

Baseamo-nos em Fairclough (2001 [1992]) e, tal como Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999]), em Thompson (1990) para a análise e interpretação do “corpus” selecionado (a saber, os gêneros: apresentação da disciplina; apresentação de cada Tópico e das seções (“Viaje por...”), “atividades obrigatórias em EaD” da LEI e gêneros discursivos que integram essas “atividades obrigatórias em EaD”). A partir deles, percebemos a ocorrência dos processos de “aproximação”, “desidentificação”, “passivação”, “naturalização”, “valoração” e “desistorização” nessa disciplina.

Nos subitens que se seguem, nos dedicamos a localizar cada um desses processos em seu contexto e a explicar o papel que assumem na formação inicial do professor de ELE nessa licenciatura, bem como sugerir formas de evitá-los, abordá-los e/ou problematizá-los, no interior do gênero “atividade obrigatória em EaD”. No entanto, recordamos com Bonini (2013) que, com o embate de ideias e de posições, objetivamos a convivência em uma sociedade mais igualitária, por isso, instigamos a reflexão e a revisão de posições, diferentemente de posições sectárias que tomam todas as demais como erradas.

### 5.1.1 Aproximação

Nessa disciplina a Equipe de elaboração da LEI, ou seja, professora e tutora se colocam com uma relação verbal de proximidade com o professor de ELE em formação inicial, abrindo-se para uma relação que pode ser bastante íntima em termos de coleguismo. De acordo com Zabala (1998), todo processo de ensino/aprendizagem tem muito de relação pessoal (que, por sua vez, compreende as dimensões pública, privada e íntima). Essa relação se estabelece através da “viagem” a ser empreendida. Trata-se da metáfora sobre a qual se estrutura e funciona a disciplina. Tanto a temática da viagem quanto o incentivo ao professor de ELE em formação inicial podem ser observados neste trecho do texto de apresentação (F1): “Bienvenido@ a la asignatura de Lengua Española I, donde comprenderás que aprender una lengua es abrir puertas y descubrir muchos mundos (...). Esperamos **que el itinerario de viaje** que te preparamos **sea agradable y motivador**<sup>56</sup>.” (Equipe LEI – grifos nossos). Essa postura da Equipe da LEI, nos leva a considerar que

De acordo com o modelo e características de um sistema de EaD, o estudante pode desenvolver o sentimento de fazer parte da instituição ou de completo isolamento em relação a esta. Isso poderá incidir em sua permanência ou desistência em um curso (OLIVEIRA, 2008, p. 41).

Porém, marcando sua presença constantemente nos textos de interação no curso, a “aproximação” das professoras ao professor de ELE em formação inicial pode ser percebida em várias passagens da disciplina. Ela se inicia no texto de apresentação do Tópico I (F3) através da proposta de apresentações pelas professoras, tal como fazem as pessoas quando se encontram em uma situação real de interação e estão prestes a viajar juntas:

Antes de começar nossa viagem por alguns países hispânicos, conhecendo um pouco de sua música e dança, **é importante que nos conheçamos**, não é? (...) Agora que já conhecestes um pouco mais a vários colegas e interagiste com eles, **podemos**

---

<sup>56</sup> No original: “Bem-vindo@ à disciplina de Língua Espanhola I, onde compreenderás que aprender uma língua é abrir portas e descobrir muitos mundos (...). Esperamos **que o itinerário de viagem** que te preparamos **seja agradável e motivador**” (Equipe LEI – grifos nossos).



**começar nossa viagem** por alguns países hispânicos<sup>57</sup> (Equipe LEI – grifos nossos).

Essa “aproximação” é evidenciada nesse e nos demais Tópicos através da flexão de verbos na 1ª pessoa do plural (“conozcamos”, “podemos” – conforme o trecho acima) quando se refere à aprendizagem durante a “viagem” – ou seja, professoras e professores de ELE em formação inicial compartilham a mesma experiência, como a “visita” a determinado país.

A postura discursiva assumida pelas professoras pode ser compreendida, a princípio, como a atenção aos indicadores sugeridos nos “Referenciais de Qualidade de EaD de Cursos de Graduação a Distância” (BRASIL, 2007, s/p), mais propriamente o da “comunicação/interatividade entre professor e aluno”. Ela também pode ser uma estratégia pedagógica que está de acordo com a orientação do ensino na atualidade e que iguala os atores sociais na prática do ensino/aprendizagem, diluindo a hierarquia professor/professor de ELE em formação inicial, colocando-se contra a assimetria dessas relações.

Essa postura parece atender à preocupação, sempre presente na EaD, da motivação de seus alunos para o estudo, de modo que eles sintam que não estão sozinhos nesse processo. O próprio fato de a modalidade de ensino ser a distância parece contribuir para uma prática e discurso desse tipo. Podemos pensar, por um lado, que essa proposta se coaduna com a construção compartilhada do conhecimento tal qual ocorre na elaboração didática (ED) do conhecimento. No entanto, por outro lado, podemos compreender que ela se afina com o que foi observado por Fairclough (2001 [1992]), de que a mudança discursiva indica a mudança dos atores sociais e acaba por refletir em suas práticas.

Esse processo pode ser, de certa forma, associado à tendência de aparente “democratização discursiva”. De acordo com Fairclough (2001 [1992]), há algumas mudanças discursivas de caráter internacional ou transnacional, como as três tendências principais, a “democratização”, a “tecnologização” e a “comodificação”. Ele entende a “democratização” do discurso como a estratégia de retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos

---

<sup>57</sup> No original: “Antes de empezar nuestro viaje por algunos países hispánicos, conociendo un poco de su música y danza, **es importante que nos conozcamos**, ¿verdad? (...) Ahora que ya conociste un poco más a varios colegas e interactuaste con ellos, **podemos empezar nuestro viaje** por algunos países hispánicos” (Equipe LEI – grifos nossos).

grupos de pessoas. Já a “tecnologização” do discurso sugere uma consciente intervenção nas práticas discursivas com vistas a produzir mudanças. E a “comodificação” discursiva, conforme propõe esse autor, consiste na influência do discurso mercadológico em setores que, em princípio, não se organizam a partir dessa lógica (esta tendência será tratada de forma mais significativa no item 5.1.7 deste capítulo).

Entre as áreas em que o autor verificou a estratégia “democratização discursiva” estão as relações entre línguas e dialetos, acesso a tipos de discurso de prestígio, eliminação de marcadores explícitos de poder em tipos de discurso institucionais com relações desiguais de poder, uma tendência a informalidade das línguas, e mudanças nas práticas referentes ao gênero na linguagem. Consideramos que na formação de professores as relações de poder são assimétricas<sup>58</sup>, pois, embora professores assumam a postura de guias na construção compartilhada do conhecimento e levem em conta sugestões e necessidades de seus alunos, conforme a ED, ainda são encarregados de escolher seus objetos de ensino, seus instrumentos e critérios de avaliação. Nesse sentido, a simetria entre as relações de professor e professor de ELE em formação inicial é simulada, funcionando como estratégia discursiva que visa objetivos específicos, como o de favorecer a interação entre eles e demonstrar ao professor de ELE em formação inicial que, embora a modalidade seja a distância, está sendo acompanhado em sua aprendizagem.

Sobretudo, a postura assumida pela Equipe da LEI evidencia uma atenção para o modo como o ele pode se sentir em relação à formação mediada pelo computador, como também uma disposição para o diálogo. Tal atitude é passível de ser interpretada através da Teoria da Presença Transacional (SHIN, 2002), que tem grande influência no meio. No interior dessa teoria, Namin Shin<sup>59</sup> propôs que o conceito de Presença Transacional caracteriza a percepção do aluno a distância em relação ao grau de presença de professores, colegas e até da instituição. Nesse sentido, a “aproximação” demonstraria ao professor de ELE em formação inicial que ele terá sempre o acompanhamento necessário para

---

<sup>58</sup> Nela observamos a existência, por exemplo, de “avaliadores e avaliandos” (BONINI, 2009b), ou seja, neste caso, professoras e professores de ELE em formação inicial.

<sup>59</sup> Professora e pesquisadora em Educação a distância na Universidade Aberta de Hong Kong.

seu aprendizado e que, embora mediada, a interação entre os sujeitos do processo está garantida.

Considerando que se trata de uma licenciatura em língua espanhola como língua estrangeira e que discutimos até aqui sobre o processo de “aproximação”, temos algumas pistas em direção ao objetivo de compreender qual prática de avaliação está sendo desenvolvida na LEI. No entanto, para isso ainda é preciso compreender os demais processos elencados anteriormente. Além disso, o tratamento dispensado para os professores de ELE em formação inicial, como “companheiros de viagem”, mantém certa relação com outro processo observado, o de sua “desidentificação” e da desarticulação com a prática docente.

### **5.1.2 Desidentificação**

Tomamos por base para o desenvolvimento desta seção a perspectiva da categoria “identificacional” de análise crítica de gêneros proposta por Fairclough (2001 [1992]). Com base nesse autor, Bonini propõe que, na ACG, se possa fazer

a utilização seletiva de inúmeros aparatos teóricos (léxico-gramática, atores sociais, metáfora etc.) como forma de se estudar a semiose em termos de três categorias de significados: acional, representacional e identificacional (BONINI, 2013, p. 108).

A partir da categoria “identificacional” pretendemos cumprir o objetivo de interpretar o modo como a identidade do professor de ELE em formação inicial é representada na disciplina. Consideramos para tanto, que “a identidade social de uma pessoa é uma questão de como ela está posicionada em tipos particulares de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 157-158).

Primeiramente, procuramos por referências a essa identidade em nosso “corpus”, que poderiam vir sob variadas nomenclaturas, como “futuro professor de espanhol”, “professor de espanhol em formação”, “aluno do curso de espanhol”, etc. No entanto, no gênero “atividade obrigatória em EaD”, essa referência não foi observada. Partimos, então, em busca dessa ocorrência nos textos de apresentação de cada Tópico, onde também não foi encontrada. Por fim, buscamos no texto de apresentação da disciplina, onde encontramos a única referência a sua

atuação como professor de ELE em formação inicial, conforme o trecho a seguir:

Iniciarás o trajeto com esta disciplina, no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, e o concluirá ao final de quatro anos e meio de estudos, com tua formação como **professor de língua espanhola**<sup>60</sup>. (Equipe LEI – grifos nossos).

De acordo com Fairclough (2001 [1992], p. 175), “as identidades são construídas (reproduzidas, contestadas e reestruturadas) no discurso”. De modo que essa quase inexistência, nessa disciplina, de seu tratamento como professor de ELE em formação inicial nos dá margem para interpretar que as atividades nela propostas não se concentram em alguém que ensinará espanhol a seus futuros alunos, pois a única referência a isso aparece no texto de abertura da disciplina e não se repete até o seu término. Nesse sentido, as atividades propostas, entre elas as “atividades obrigatórias em EaD”, não propõem a reflexão sobre o fazer do professor de ELE, como também não propõem a elaboração seja de exercícios, atividades ou dinâmicas de como ensinar a outro aquilo que se aprende na formação inicial de professor de ELE. Por outro lado, o fazer do viajante é problematizado, por exemplo, na “Atividade obrigatória em EaD” 3 (F22), que solicita a leitura do “Test de compatibilidad viajera” (F23) e se prepare com o “Guía” para a conversa por “Skype” com a tutora (F24), que versará sobre os conhecimentos necessários para se ter uma viagem bem sucedida.

Compreendemos que o estímulo a sua auto-identificação como professor de ELE em formação inicial é importante, desde o processo de produção do material didático de ensino, passando por sua avaliação e culminando com sua auto-identificação profissional. Quando o professor

---

<sup>60</sup> Do original: “Iniciarás el trayecto con esta asignatura, en el curso de Licenciatura en Letras – Español, y lo culminarás al final de cuatro años y medio de estudios, con tu formación como **profesor de lengua española**. “Iniciarás el trayecto con esta asignatura, en el curso de Licenciatura en Letras – Español, y lo culminarás al final de cuatro años y medio de estudios, con tu formación como **profesor de lengua española**” (Equipe LEI – grifos nossos). Para conhecimento: informalmente, a referência ao aluno do Curso de Espanhol EaD/UFSC como professor em formação ou futuro professor de espanhol foi procurada nos textos de apresentação das disciplinas de Língua Espanhola (até a quarta fase desse curso) e nos textos de apresentação de seus Tópicos (ou Unidades) e foi verificado sua ausência.

de ELE em formação inicial é tratado como tal, quando desde o material didático e de pesquisa até as atividades propostas para um curso de licenciatura representam desafios pensados e elaborados para prepará-lo para seu futuro ofício, sua aprendizagem não é alheia à prática para a qual ele está sendo preparado. Nesse contexto de formação profissional, o próprio professor de ELE em formação inicial pode construir sua identidade e aprender a se posicionar como tal a cada exercício realizado.

Essa auto-identificação como professor de ELE em formação inicial pode existir na LEI, mas sua ocorrência no “corpus” não nos possibilita caracterizá-la, pois a única referência que há nessa disciplina não é suficiente para indicar como é configurada tal identidade e também por uma questão de recorte no objeto de análise, tendo em vista que não integra nosso “corpus” suas produções em resposta às “atividades obrigatórias em EaD”. Por outro lado, a forma como a LEI é apresentada sugere que o papel de formar essa identidade profissional é relegado ou para outra disciplina ou para o próprio professor de ELE em formação inicial. De acordo com Stahl e Isaia, é necessária uma maior interlocução dos conhecimentos da área específica com a formação de professores, tendo em vista que alguns professores de ELE

indicam que a desejada articulação entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos é função dos professores responsáveis pelos conteúdos pedagógicos e de estágio curricular supervisionado (STAHL; ISAIA, 2012, p. 41).

No entanto, ao considerarmos tanto a metáfora que orienta a disciplina, a carência de seu tratamento como professor de ELE em formação inicial, quanto as atividades voltadas para questões que interessam a viajantes, podemos pensar que a identidade em construção não é, necessariamente, a de um professor de ELE em formação inicial, mas, da forma como é colocada, assemelha-se a de um turista, alguém que está, ainda que virtualmente, visitando esses países.

Nos quatro Tópicos da LEI, a identidade estimulada é a de um aluno-turista dos países de língua espanhola, um consumidor em potencial, tendo em vista a forma como a ele são apresentados quais são os pratos típicos desses lugares, como são suas principais festas e quais são seus pontos turísticos obrigatórios, etc. Já a reflexão sobre o ensinar e o aprender uma língua estrangeira, o debate em torno de problemáticas

e possíveis soluções que envolvem tal prática não ocorre, talvez porque perca a razão de ser para alguém que passa a se reconhecer e a ser reconhecido como um turista ou como um viajante. Mas nesse processo, a identidade desse sujeito de um modo ou de outro está sendo formada; porém, a LEI, conforme se apresenta, contribui para que essa identificação seja fragilizada. Dessa forma, ele não se identificaria como professor de ELE em formação inicial, daí ocorrendo um processo de “desidentificação”.

Se considerarmos, com Fairclough (2001 [1992], p. 175-176), “a construção de identidades sociais, ou a construção do ‘eu’ no discurso, e, mais particularmente, as formas em que o discurso contribui para processos de mudança cultural”, podemos nos questionar sobre como tornar mais efetiva a contribuição das “atividades obrigatórias em EaD” para a formação inicial do professor de ELE. Ainda observando a organização da disciplina, em especial, a construção desse gênero, verificamos a ocorrência de outro processo que está relacionado à postura proposta para esse professor de ELE em formação inicial, embora inesperada para a prática de formação de professores, o da “passivação”.

### **5.1.3 Passivação**

Sob a ótica da categoria de análise “acional”, apontada por Fairclough (2001 [1992]), nesta seção observamos a natureza das ações solicitadas pela LEI ao professor de ELE em formação inicial, bem como se elas o estimulam ou não a transformar-se em agente em seu processo de formação. Com Chouliaraki e Fairclough (2003 [1999], p. 14), “Podemos dizer que as pessoas são ativas – agentes – na medida em que elas são capazes de perseguir estratégias coletivas ou individuais em seus discursos”.

Após leitura e interpretação preliminar dos textos que compõem as “atividades obrigatórias em EaD” dos quatro tópicos da LEI, percebemos que os verbos que estruturam a disciplina merecem atenção, pois guiam o professor de ELE em formação inicial para realizar diferentes ações e caracterizam o processo de “passivação” (conforme THOMPSON, 1990). De acordo com a ação solicitada através desses verbos, podemos dividi-los em quatro grupos:

- 1º grupo de verbos: ACOMPAÑAR (F8<sup>61</sup>, F9), ADQUIRIR (F18), APRECIAR (F19), CONOCER (F3, F7, F8, F9, F18, F23, F25, F29), CONTINUAR (F8, F29), DAR (“una vuelta”, F8) DESCUBRIR (F8), DISFRUTAR (F11), ENCANTARSE (F29), ENTERARSE (F25), GUSTAR (F3, F4, F7, F29), INVITAR (F8, F9, F19, F29), IRSE (F19, F29), LLEGAR (F8, F18, F25), OBSERVAR (F18), PASEAR (F29), PENSAR (F29), SABER (F3, F8, F11, F14, F26), SORPRENDERSE (F21), VER (F29), VIAJAR (F8, F18, F29), VISITAR (F18, F19, F31), totalizando 48 ocorrências.

Tomamos como exemplo o verbo OBSERVAR (F18): “Chegamos ao terceiro tópico desta disciplina, e **observe** quantas informações novas já adquirimos”<sup>62</sup>. Os verbos desse grupo são empregados para compor a situação simulada de uma viagem sobre a qual a disciplina foi estruturada e cumprem a função (entre outras análogas) de convidar e estimular o professor de ELE em formação inicial para acompanhar a Equipe nesse percurso pelos países hispânicos que integram a disciplina, para saber quais são esses lugares e quais são suas festas, para adquirir informações novas, etc. Nesse contexto, poderíamos chamá-los de “verbos apreciativos”.

- 2º grupo de verbos: ACCEDER (F3), ADICIONAR (F31), AGREGAR (F6), ANOTAR (F22), BUSCAR (F22), COLOCAR (F22), CONSULTAR (F11), CONTESTAR (F13), EMPEZAR (F13), ENVIAR (F5, F6, F29, F31), ENCONTRAR (F11, F30, F31), FIJAR (F22, F29, F31), GRABAR (F29, F31), HACER (F3, F4, F8, F13, F18, F22, F25), INSTALAR (F22), MANDAR (F31), MARCAR (F22), MIRAR (F9, F12, F19, F26), POSTAR (F5), PULSAR (F3, F13), RECIBIR (F5, F31), RESPONDER (F17, F24), REUNIR (F29), SELECCIONAR (F15), SEÑALAR (F16), SUBIR (F29, F31), USAR (F31), UTILIZAR (F5), VER (F18, F19, F22, F25, F29), totalizando 53 ocorrências.

Tomamos como exemplo o verbo INSTALAR (F18): “Veja aqui, neste tutorial como **instalar** e usar o Skype”<sup>63</sup>. Os verbos desse grupo

---

<sup>61</sup> Cada verbo traz entre parênteses a indicação da(s) Figura(s) em que ocorre(m) (disponíveis para visualização no Anexo I). Alguns verbos podem, inclusive, aparecer em grupos diferentes, de acordo com a natureza da ação que realizam em seu contexto.

<sup>62</sup> No original: “Llegamos al tercer tópico de esta asignatura, y **observa** cuántas informaciones nuevas ya hemos adquirido” (Equipe da LEI – grifo nosso).

<sup>63</sup> No original: “Ve aquí, en este tutorial cómo **instalar** y usar el Skype” (Equipe da LEI – grifo nosso).

estão relacionados à funcionalidade do “AVEA”, de modo que cumprem a função de guiar o professor de ELE em formação inicial no passo-a-passo da realização das atividades, desde a reprodução de um vídeo, por exemplo, até a postagem de uma tarefa realizada. Nesse contexto, poderíamos chamá-los de “verbos instrutivos”.

- 3º grupo de verbos: ANOTAR (F22), CHARLAR (F18, F22, F24), CREAR (F5), ESCRIBIR (F12, F25, F29), GRABAR (F29, F31), LEER (F13, F16, F18, F19, F22, F25), totalizando 16 ocorrências.

Tomamos como exemplo o verbo CREAR (F5): “terás que **criar** um pequeno texto falando de ti”<sup>64</sup>. O terceiro grupo reúne os verbos a partir dos quais são trabalhadas as quatro habilidades básicas a serem desenvolvidas pelo professor de ELE em formação inicial: compreensão auditiva e leitora, e produção oral e escrita. Nesse contexto, poderíamos chamá-los de “verbos comunicativos”.

- 4º grupo de verbos: ADICIONAR (F31), BUSCAR (F30), COMPRENDER (F18, F22, F25), CONSTRUIR (F22), CONTAR (F12, F29), CORREGIR (F31), DECIR (F29), ELABORAR (F29), ENRIQUECER (F25, F31), ENTRENAR (F24), INVESTIGAR (F16, F29), PARTICIPAR (F8, F9, F12, F18, F22, F25), PESQUISAR (F31), PREPARAR (F29), RESPONDER (F24), REVISAR (F29), TRABAJAR (F5, F6), totalizando 29 ocorrências.

Tomamos como exemplo o verbo COMPRENDER (F18): “te propomos: ler com atenção o texto “Test de compatibilidad viajera”; fazer a Atividade complementar de **comprensão** de texto”<sup>65</sup>. No quarto grupo estão reunidos os verbos através dos quais o professor de ELE em formação inicial é orientado para aprofundar seu aprendizado tanto na compreensão, quanto na produção textual em língua espanhola, tendo em vista que as atividades nas quais eles se encontram exigem que se faça pesquisa e que se interaja com os colegas nos “Foros”, etc. Nesse contexto, poderíamos chamá-los de “verbos reflexivos”.

Para facilitar a compreensão da organização das propostas no que tange às ações solicitadas LEI, apresentamos a seguir a Tabela 5. Nela procuramos sistematizar a ocorrência dos verbos de cada grupo ao longo dos Tópicos da disciplina, além disso, indicamos as Figuras em que as ações encaminhadas através dos referidos verbos podem ser verificadas.

---

<sup>64</sup> No original: “tendrás que **crear** un pequeño texto hablando de ti” (Equipe da LEI – grifo nosso).

<sup>65</sup> No original: “te proponemos: leer con atención el texto ‘Test de compatibilidad viajera’; hacer la Actividad complementaria de **comprensión** de texto” (Equipe da LEI – grifo nosso).



Tabela 5 – Distribuição de ocorrências dos verbos por Tópicos

Total de ocorrência por grupo		Ocorrência por Figuras em cada Tópico			
		I (F3 a F7)	II (F8 a F17)	III (F18 a F24)	IV (F25 a F31)
1º - verbos apreciativos	48	6	15	12	15
2º - verbos instrutivos	54	10	12	13	19
3º - verbos comunicativos	16	1	3	7	5
4º - verbos reflexivos	28	2	5	7	14

Fonte: elaboração a partir dos dados observados.

Com a Tabela 5 demonstramos que o grupo com maior ocorrência de verbos é o 2º (54). Sua presença é significativa ao longo da disciplina, porém, tem maior concentração no Tópico IV (19). Essa distribuição mais ou menos homogênea faz sentido quando observamos a necessidade da constante orientação do professor de ELE em formação inicial para a realização do passo a passo das atividades. Em segundo lugar relativamente ao número de ocorrências verbais está o 1º grupo (48), composto pelos verbos que o estimulam a realizar essa “viagem” (a cumprir as etapas dessa disciplina). Esse grupo se distribui de maneira mais ou menos uniforme por todos os Tópicos, tendo menor ocorrência no Tópico I (6).

Comparativamente à participação dos verbos em cada Tópico, os dois últimos grupos (3º e 4º, 16 e 28 ocorrências, respectivamente) são bem menores que os dois primeiros (1º e 2º). No entanto, consideramos que não se trata apenas da quantidade de vezes que aparecem, mas de sua efetiva contribuição para esse professor de ELE em formação inicial. Nesse sentido, esses quatro grupos ainda podem ser organizados em outros dois, o grupo A e o grupo B:

- Grupo A: composto pelos verbos inicialmente organizados no 1º e no 2º grupo (apreciativos e instrutivos) – totalizando 102 ocorrências. Cobrem toda a disciplina, pois aparecem nas quatro “atividades obrigatórias em EaD”. Porém, cumpre-nos destacar que sua função especificamente na formação inicial de um professor de ELE não é tão significativa quanto a do grupo B, pois ou informá-lo das ações necessárias para abrir, assistir, salvar arquivos, etc., ou buscam envolvê-lo na atmosfera de viagem da disciplina, como um viajante que é estimulado a observar o desconhecido.

- Grupo B – totalizando 44 ocorrências: composto pelos verbos inicialmente organizados no 3º e no 4º grupo (comunicativos e reflexivos). Estes verbos podem ser assim agrupados porque exigem e possibilitam que o professor de ELE em formação inicial tenha maior atuação para construir seu conhecimento na disciplina, integrando, por exemplo, a escrita, a reescrita, a pesquisa e a interação em suas tarefas. Eles aparecem assim dispostos, conforme a Tabela 6:

Tabela 6 – Divisão de ocorrências dos verbos nos grupos A e B

	Total de ocorrência por grupo	Ocorrência por Figuras em cada Tópico			
		I (F3 a F7)	II (F8 a F11)	III (F18 a F24)	IV (F25 a F31)
<b>Grupo A</b>	102	16	27	25	34
<b>Grupo B</b>	44	3	8	14	19

Fonte: elaboração a partir dos dados observados.

A Tabela 6 é composta pelas mesmas ocorrências de verbos representadas na Tabela 5, porém, recebe uma configuração diferente. Essa reorganização nos grupos A e B nos permite observar, por exemplo, que os verbos que motivam ou orientam o professor de ELE em formação inicial para contemplar os “lugares por onde passam” em cada Tópico e que o guiam mecanicamente na realização das tarefas somam mais que o dobro (102 ocorrências) daqueles que permitem e o estimulam a desenvolver e a aprimorar o aprendizado em ELE (44 ocorrências). Além disso, vemos nesta tabela que os verbos do grupo A cobrem todos os Tópicos (e dessa forma, todas as “atividades obrigatórias em EaD”), enquanto que os verbos do grupo B, tão escassos no Tópico I e II (3 e 8, respectivamente), aparecem de forma ainda tímida nos Tópicos II e III (14 e 19, respectivamente).

De acordo com a Tabela 6, vemos na LEI o predomínio das ações requeridas ao professor de ELE em formação inicial através dos verbos do grupo A (102 ocorrências), de execução mecânica dos passos para abrir, salvar ou enviar determinada atividade ou de observar e apreciar os lugares conhecidos virtualmente na disciplina. Como consequência disso, consideramos que a disciplina em questão estimula mais seu desenvolvimento como sujeito passivo, mais como observador, do que como sujeito agente em sua aprendizagem, tendo em vista que ele é guiado a ser espectador em seu próprio processo de formação profissional. Já através das ações propostas pelos verbos do grupo B, que possibilitam ao professor de ELE em formação inicial,

minimamente, a pesquisa, produção e a interação, inicia-se certa abertura para a construção de um sujeito ativo, mais atuante na construção de seu conhecimento.

A primeira das “atividades obrigatórias em EaD” da LEI centra-se na escrita (F5) e reescrita (F6) de um texto informal contendo de 80 a 100 palavras para sua apresentação pessoal às professoras e aos colegas, conforme a própria apresentação da professora dada como exemplo (F4). A segunda, consta de respostas de múltipla escolha (F13 e F15, F16 e F17) após a compreensão textual das reportagens “Ritmos que ayudan a mejorar la salud” (F14) e “una vida detrás de las calaveras de azúcar” (F10), respectivamente. Já a terceira delas (F22) propõe uma conversa por “Skype” com a tutora a distância baseada na compreensão do texto “Test de compatibilidad viajera” (F23), no filme “Diarios de Motocicleta” e com base no “Guía” (F24) especialmente preparado pelas professoras para facilitar a interação.

Por fim, a última “atividade obrigatória em EaD” da LEI (F29) solicita ao professor de ELE em formação inicial que elabore uma carta de viagem contendo entre 15 e 25 linhas e que na sequência grave o áudio da leitura da mesma. Para obter um modelo de escrita, ele deve ler antes a “Carta al señor futuro” (F28), de Eduardo Galeano, e obter informações sobre como escrever cartas formais e informais através do “site” “Agrega” (F30). A temática dessa carta gira em torno de sua visita (real ou fictícia) a um país de língua espanhola. Em nenhuma dessas “atividades obrigatórias em EaD”, porém, ele é levado a refletir sobre sua formação, sobre as relações dos objetos estudados com sua futura prática como professor de ELE, ou é questionado sobre sua motivação para formar-se nessa licenciatura ou desafiado a pensar formas de ensinar a língua que está aprendendo, etc.

Esse professor de ELE em formação inicial, sem dúvida, é menos atuante na construção de seu conhecimento do que poderia ser se desde a primeira “atividade obrigatória em EaD” fosse estimulado a refletir sobre sua condição. Já o professor de ELE em formação inicial crítico que se pretende formar, conforme propõe o próprio Guia do Aluno (2011), precisa ser mais ativo e mais reflexivo do que essas propostas lhe exigem, lhe instigam, ou mesmo lhe permitem ser, através de práticas contextualizadas e críticas, voltadas para a docência de ELE e para as questões históricas, políticas e sociais a ela relacionadas. A oportunidade de reflexão também é negada a ele no processo que segue, pois questões importantes como essas, embora surjam nas “atividades obrigatórias em EaD”, não são tematizadas ou são ignoradas.

### 5.1.4 Naturalização

No processo de “naturalização” (THOMPSON, 1990), presente no gênero investigado, percebemos a carência de debate sobre questões político-sociais relevantes que envolvem os países estudados. Podemos observar o processo de “naturalização” no Tópico I, unidade que aborda a música e a dança em Cuba, na Espanha e na Argentina. Os estilos musicais referidos no texto de apresentação desse tópico (F3) e da seção “Viaje por...” (F7) são a salsa, o flamenco e o tango. Esses ritmos são apresentados através de um texto que dedica um parágrafo para cada um deles e de três “links” para vídeos de dança e para um “trailer” no “youtube” que servem para ilustrar a explicação dada sobre os mesmos. Aqui nos deteremos no texto de apresentação dessa seção da LEI, mais precisamente a alguns de seus trechos que consideramos relevantes para nosso trabalho:

O primeiro deles aparece no texto de apresentação do Tópico I. Esse tópico marca o início da disciplina e traz a proposta tanto de “apresentações” pessoais entre professoras e professores de ELE em formação inicial, quanto de apresentação das danças de origem espanhola: a salsa, o flamenco e o tango. Sobre essas danças o texto se refere como “tres ‘estilos’ musicales diferentes que, **por coincidencia**, tienen influencia de la cultura negra” (F3, grifo nosso).

A expressão “por coincidência”, ao ser lida nesse contexto, nos causa estranhamento e nos remete a um tratamento displicente acerca de um problema social histórico. Talvez uma solução bem prática para evitar isso seria retirá-la do texto. Seu autor, então, não se comprometeria em abordar a questão da cultura negra em uma aula inicial que tem por objetivo as apresentações iniciais de uma turma. Da forma como está colocada, parece que seu autor tentou fazer exatamente isso, mas se traiu e deixou transparecer aí a história da formação dos países estudados, que foram construídos também pelo trabalho escravo.

No entanto, não nos parece que ignorar essa problemática seja a solução mais adequada. Considerando-se que se trata de uma língua, a Equipe de professoras da disciplina deve estar consciente que no discurso transparecem as relações de poder; que homogeneizar uma língua ou uma cultura em particular, operando com descartes e assimilações, significa legitimar atitudes hegemônicas que deveriam, ao contrário, estar sendo questionadas em uma formação que se coloca como crítica, com vistas a contribuir para a melhoria de questões sociais (conforme GUIA DO ALUNO, 2011).

A carga ideológica que o termo “escravo” carrega em si não pode ser desconsiderada, tendo em vista que é um modo de identificação que naturaliza e essencializa a escravidão, como se essa condição imposta cruelmente por grupos hegemônicos sobre outros grupos, constituísse a essência dessas pessoas. De modo que, também no ensino de ELE é preciso desnaturalizar e desessencializar o processo da escravidão, afirmando que não existem seres humanos que sejam, essencialmente, escravos, nem pessoas ou grupo de pessoas, que mantenham características físicas e/ou situações sociais e econômicas que justifiquem tal atrocidade. Mas ainda hoje, se faz necessário denunciar que há grupos dominantes que oprimem e se beneficiam da situação de opressão de grupos desprivilegiados.

O segundo trecho, assim como os próximos, integra o texto de apresentação da seção “Viaje por...”. Este diz que “las raíces de la salsa pueden remontarse a los ancestros **africanos que fueron enviados al Caribe por los españoles como esclavos**” (F7, grifo nosso). Nesta passagem, a origem negra da salsa não é vista de forma tão ingênua como no primeiro caso, sua história como fruto de um processo de escravidão pode ser lido com facilidade. No entanto, as relações assimétricas de poder entre espanhóis (brancos) e africanos (negros) ainda é sublimada, pois afirma que estes foram “enviados” ao Caribe, como se tal ato se tratasse de um contrato em comum acordo estabelecido entre homens livres.

No terceiro trecho percebemos que, além da cultura africana, outras culturas dão origem ao flamenco. “El flamenco es el resultado de la **convivencia entre varias culturas**, judía, cristiana, árabe, gitana y africana” (F7, grifo nosso). Mas assim como a questão da escravidão negra, a variedade cultural é colocada como uma informação a mais, como que acessória, não para ser debatida ou para ser significada em aula. Menos ainda, a histórica de perseguições que os mouros (povos árabes do Norte da África), os judeus e os ciganos sofreram na Península Ibérica<sup>66</sup>, que deu origem a esse ritmo, parece merecer integrar uma atividade da disciplina. Isso nos leva a pensarmos sobre quais critérios subjazem à seleção que dá prioridade a determinados objetos de estudo nessa disciplina de EaD, ou se será devido ao caráter “aligeirado” do ensino a distância, problematizado por Silva (2012).

---

<sup>66</sup> IDRIS, Ana. Flamenco: música, dança e sentimentos. In: **Fashionatto**. Literatortura. R7. 17 de out. 2013. Disponível em: <<http://fashionatto.literatortura.com/2013/10/17/flamenco-musica-danca-e-sentimentos/>>. Acesso 20 de jan. 2016.

Por fim, no quarto trecho desse texto é abordado o tango, que

nace a fines del siglo XIX en suburbios y **lugares de mala nota**, (...) inicialmente **fue prohibido** por su baile sensual, en la década de 1910 se puso de moda en París y consecuentemente **se olvidó su mala fama** y **se aceptó en los salones** de la alta sociedad (F7, grifo nosso).

Neste caso, vemos o exemplo de um ritmo musical que, enquanto tem sua origem ligada à cultura africana e a lugares em que vivem as pessoas mais humildes, é posto à margem da sociedade, em posição subalterna. Porém, quando é desvinculado de suas origens e levado para lugares de prestígio, como Paris, sua má fama é “apagada” e é então aceito pela alta sociedade, inclusive no próprio lugar de origem (seja no Uruguai ou na Argentina).

Nele merece destaque a expressão usada, “se olvidó” (a má fama), ou seja, a má fama do tango foi esquecida (termo que mantém a ideia da existência negativa, quando se poderia dizer que ela foi reconsiderada ou deveria ter sido). O uso dessa construção se assemelha muito ao primeiro caso (“por coincidência”); trata-se de um eufemismo e seu emprego demonstra a forma como são tratadas questões históricas, políticas e sociais. Elas não podem ser ignoradas, mas como estão presentes e compõem o objeto de estudo elas são suavizadas, são colocadas de tal forma a destacar outra informação sobre ela, não uma que poderia ser polêmica e criar a oportunidade para debate, reflexões e o desenvolvimento da criticidade do professor de ELE em formação inicial (de acordo com ZABALA, 1998). Porém, a tentativa de se apagar esse problema deixa marcas no texto, visíveis através do léxico selecionado. Consideramos, assim, que o texto escolhido pela Equipe da LEI para compor essa “atividade obrigatória em EaD” tem uma argumentação simplista, que oblitera as razões político-sociais que condicionam a marginalização da cultura afro.

Por outro lado, um professor que se pretende crítico, bem como que deseja estimular a criticidade nos professores de ELE em formação inicial, precisa recuperar elementos residuais (como os destacamos nesses trechos) e fazê-los emergir, questionando-os e problematizando-os. Com isso, também deve abandonar a postura purista, tendo em vista que o elemento negro (árabe, judeu, etc.) está na música, está na língua, está na arquitetura, etc. A língua espanhola é fruto de todas essas mesclas, assim como a cultura hispânica como um todo. Nesse sentido,

Língua e contexto político-social devem estar em constante diálogo, mais que isso, problematizá-los significa estimular questionamentos e reflexões nos quais, ainda que as respostas surjam imediatamente, elas contribuam para que o conhecimento se construa como uma “práxis”.

A tarefa de tratar questões complexas como essas em uma unidade inicial da disciplina não é fácil, sobretudo se o foco está sobre as apresentações, como pode ser observado na primeira “atividade obrigatória em EaD” (F5), que solicita ao professor de ELE em formação inicial a escrita de um pequeno texto para se apresentar aos colegas e às professoras. Mas uma alternativa seria adequar as temáticas desse texto de apresentação àquelas trazidas pela constituição do objeto de estudo. Nas instruções para a escrita do texto de apresentação é pedido que ele informe “quién eres, qué haces, qué te gusta hacer, tu cumpleaños y otras informaciones que quieras.” (F5). Porém, a primeira tarefa poderia pedir, por exemplo:

a) informe quem é você, o que faz, do que gosta, quando é seu aniversário, etc.;

b) diga por qual motivo escolheu cursar uma licenciatura em língua espanhola como língua estrangeira e como está sendo sua experiência inicial;

c) você conhece a origem de danças ou ritmos musicais brasileiros que guardam alguma relação com os estudados neste Tópico, explique como se dão tais relações.

A proposta acima não direciona o professor de ELE em formação inicial para um conhecimento mais profundo das questões políticas, sociais e econômicas envolvidas na realidade dos países estudados através de suas danças. Mas como uma proposta inicial (tanto da disciplina, quanto do curso, por se tratar da Língua Espanhola I), ela serve para voltar sua atenção para outros aspectos do objeto estudado, que não estritamente linguísticos, além do objetivo de apresentar-se a seus colegas e professoras, dessa forma sensibilizando-o para questões que envolvem o estudo de uma língua e sua formação inicial como professor de ELE. Assim, ela descentraria a atenção do desenvolvimento das habilidades voltadas unicamente para comunicação, dando entrada para reflexão tanto para questões envolvidas com a profissão escolhida, quanto para as relações que o próprio professor de ELE em formação inicial mantém com a cultura e com a língua estudada.

Entendemos, então, que, para que não ocorra o processo de “naturalização” em gêneros como o estudado, seria preciso evitar expressões que amenizam e disfarçam desigualdades sociais e diferenças culturais à medida que se permitam aberturas nas propostas de

atividades para que se reflita sobre problemas sociais vinculados à língua e à cultura estudada. No processo de “valoração”, verificado a seguir, tratamos de caracterizar a ocorrência da avaliação da cultura da língua estudada a partir do ponto de vista cultural de quem a estuda ou ensina.

### 5.1.5 Valoração

Nesse processo, podemos dizer que peculiaridades e hábitos praticados nos lugares estudados são vislumbrados do ponto de vista cultural de quem estuda ou ensina determinada língua estrangeira, e este modo de ver o mundo é tomado como base para tecer avaliações ou julgamentos sobre a cultura do outro. Contrária a tal postura, Godói (2005, s/p), defende que “o ensino de línguas deveria incluir as categorias e os modelos da cultura e seu uso adequado”. Dessa forma, a cultura da língua estudada, bem como suas expressões linguísticas, deveria ser considerada a partir do sentido que possui em seu contexto e não avaliada a partir de critérios estranhos a elas, por vezes reprodutores de pensamentos hegemônicos injustos e instigadores de ações sociais sectárias.

A primeira situação que nos parece exemplar na discussão desse processo ocorre na seção “Viaje por...” do Tópico II, unidade que se dedica às festas populares do México e da Bolívia, dando destaque ao “Día de los muertos” e ao “Carnaval de Oruro”, respectivamente. O texto informativo que introduz a temática a ser estudada trata do assunto em questão, e o que se devia esperar é que a apresentasse sem qualquer juízo de valor sobre ela. Assim ocorre inicialmente, quando informa que a origem do “Día de muertos” se deu com a civilização azteca, que o período de sua comemoração ocorre em novembro, etc., mas ao descrevê-lo, acaba fazendo uma avaliação sobre essa manifestação.

Para exemplificá-la, tomamos o trecho: “no es algo **triste o mórbido**, al contrario es un día de alegría, (...) hacer un altar y poner cosas o comidas que le gustaba al muertito” (F9 – grifos nossos). Observamos que essa avaliação é discursivizada através da atribuição dos adjetivos “triste” e “mórbido” a uma parte do ritual cumprido por aqueles que constroem um altar para um parente falecido, com a finalidade de colocar nele suas oferendas e demonstrar o carinho que ainda permanece por essa pessoa. É certo que o texto nega (“no es” – F9) que a prática seja “triste” ou “mórbida” (no interior da cultura mexicana). No entanto, denuncia que costumes de outras culturas, como nesse caso, são analisados a partir da perspectiva de quem o escreve e de



sua base cultural, a saber, o próprio latino-americano assumindo um discurso europeu sobre a cultura latino-americana (CANCLINI, 2001).

O trecho a seguir vai nessa mesma direção: ““Qué raro”, no? Son dulces en forma de cráneo” (F9 – grifo nosso). Neste caso, o adjetivo “raro” se refere aos doces de açúcar em forma de pequenos crânios que são comercializados nessa data. Encontramos no dicionário on-line, “The Free Dictionary”<sup>67</sup>, três definições para ‘raro’: 1º) algo que é pouco comum ou pouco frequente; 2º) algo extraordinário ou que há pouco de sua classe; 3º) pessoa de caráter ou conduta pouco comum ou extravagante. Porém, a avaliação sobre outro hábito relacionado à festa como algo “raro” não parece ser exatamente dizer que vender, comprar e comer doces em forma de crânio seja pouco comum ou característico de pessoas extravagantes. Godói faz uma afirmação que não é nova, mas com a qual concordamos:

as representações existentes na mentalidade cultural podem ser bem diferentes das informações que se encontram nos dicionários e nas enciclopédias, pois o conhecimento cognitivo de um membro de uma comunidade linguístico-cultural não é exatamente equivalente, ou, melhor, reduzido ao significado lexical registrado (GODÓI, 2005, s/p).

Informalmente o uso dessa expressão (“Qué raro”) significa, também, avaliar esse hábito cultural como “diferente ou estranho”, lembremos aqui, desde a perspectiva de quem escreve o texto e é responsável pela escolha de algumas palavras e não de outras. Podemos considerá-la um caso de choque cultural ocasionado devido às diferentes representações e interpretações de fenômenos de culturas distintas. Segundo Godói (2005, s/p), está na base desses conflitos a comparação, implícita ou explícita, entre a sua cultura e a do outro, e a não-aceitação do que é específico na cultura alheia. Além disso, a autora chama atenção para o fato de que, em casos extremos, a não aceitação poder se transformar em intolerância cultural, seja ela religiosa, racial, sexual, etc.

A leitura que se faz, a partir dos trechos apresentados, é que a disciplina está construída em cima de contrastes: o que é “normal” para os mexicanos e “mórbido” para os brasileiros. As noções que se têm do

---

<sup>67</sup> Conforme “The Free Dictionary” – Fonte: <<http://es.thefreedictionary.com/raro>>.

lugar do espanhol e do lugar do português ficam nas entrelinhas do discurso. É possível inferir, a partir dela, que o próprio latino-americano está definindo seus costumes como “exóticos”. Porém, essa é mesma lógica que por séculos foi utilizada pelo europeu em relação aos costumes americanos e que sobrevive no discurso americano, porque costumamos assumir e difundir o discurso hegemônico eurocêntrico, conforme denuncia Canclini (2001).

No conjunto, a descrição feita e as avaliações a partir dessas expressões destacadas por nós na seção “Viaje por...” (F9) dão um tom de censura aos hábitos e costumes da cultura mexicana relacionados ao “Día de los muertos”. Porém, segundo Godói (2005, s/p), o fenômeno estudado no interior da cultura alheia não deveria ser caracterizado objetivamente. Nesse sentido conclui que “o mais importante, portanto, é observar e registrar – respeitando sempre! – como esse fenômeno é representado na mentalidade nacional da comunidade da língua que se estuda”.

Assim, dar ênfase a determinados aspectos culturais da língua estudada pode contribuir para despertar o interesse e a curiosidade do professor de ELE em formação inicial, mas deve passar por uma problematização ou debate, sob pena de estimular a não-aceitação, a censura, a desaprovação e o preconceito. Em um caso de diferença cultural como essa, primeiro é recomendável que as “valorações” expressas nos trechos selecionados não integrem o texto de apresentação dessa festa mexicana. Segundo, o ideal seria a problematização e o debate (presencialmente, em cada polo e posteriormente entre os diferentes polos, através de videoconferência, por exemplo) sobre o ensino da cultura integrado ao ensino de ELE, mesmo a partir da perspectiva de múltiplas culturas ou culturas híbridas (conforme CANCLINI, 2001).

Consideremos, no entanto, que a “atividade obrigatória em EaD” do Tópico II se divide em duas partes: compreensão textual através de respostas de múltipla escolha baseada nas reportagens “Una vida detrás de las calaveras de azúcar” (F10) e “Ritmos que ayudan a mejorar la salud” (F14). Assim, essa atividade poderia ser dividida não em duas, mas em três partes e na terceira, o professor de ELE em formação inicial, levando em conta a problemática explicitada e o que foi debatido sobre ela, poderia ser estimulado a propor uma atividade sobre o “Día de los muertos” a ser realizada pelos outros polos, mas da mesma disciplina, na qual esteja previsto um momento de reflexão em grupo. O intuito é que se possa experimentar o desafio de propor uma atividade de ensino que envolva a cultura do outro e se possa (auto)avaliar e aprender

com o processo, tanto a respeito de suas implicações técnicas, quanto das implicações éticas.

Entretanto, a observação de questões pontuais da história, formação, cultura, etc. desses países que são estudados na disciplina dá margem para pensarmos em outros processos que interferem na formação desse professor de ELE em formação inicial, como o de “desistorização”.

### 5.1.6 Desistorização

Nesse processo, conforme ocorre no curso em estudo, os lugares, a cultura e as pessoas dos países estudados são retratados através de um olhar pitoresco e sob um aspecto de exotismo. As construções são retratadas como se estivessem nesses lugares devido a uma ação sobrenatural e as pessoas que aí vivem têm sua história desvinculada daquelas que construíram esses monumentos. Observaremos este processo a partir da categoria “representacional” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]), ou seja, conforme é construída discursivamente determinada representação para tais objetos de ensino.

Este processo é percebido principalmente no Tópico III, através da adjetivação dos lugares e dos pontos turísticos, como pode ser conferido em seu texto de apresentação sobre a “Isla de Pascua”, no Chile, e sobre “Machu Picchu”, no Peru. Em um aspecto geral, no trecho que segue esses dois lugares são apresentados como locais que obrigatoriamente devem ser conhecidos: “no podemos dejar de conocer nuevos lugares, que son muy visitados en el mundo, y **que abarcan sorpresas y misterios**” (F18 – grifos nossos). No entanto, destacamos aqui o argumento utilizado para conquistar o professor de ELE em formação inicial, em última instância, um visitante em potencial, ou seja, o de que eles possuem “sorpresas” e “mistérios”. Mais especificamente, o texto aborda as construções pré-colombianas a partir das quais geralmente tais países são lembrados: “Las dos son construcciones hechas hace siglos, que todavía garantizan estudios, y que **poseen una mezcla de belleza y secretos**” (F18 – grifos nossos), acrescentando a informação de que possuem um misto de “beleza” e “secretos”. Em síntese, a forma como são representados na disciplina pode ser resumida como “dos **lugares misteriosos**” (F18 – grifos nossos).

Esse ponto de vista exótico ganha corpo em “Viaje por...” (F19) desse tópico. O texto de apresentação dessa seção segue a mesma direção ao retratar a “Isla de Pascua” como

uno de los lugares más **intrigantes** del planeta por causa de los “moais<sup>68</sup>”, que son famosos mundialmente y **despiertan enorme curiosidad**, produciendo diversas teorías sobre el por qué de ser contruidos y de cómo eran transportados, mas **el misterio permanece** (F19 – grifos nossos).

Nesse texto há um “link” para um informativo turístico sobre a “Isla de Pascua” do site de viagens “Metropolitan Touring” (F20) acessível através do “texto sobre la isla”, frase destacada no texto de apresentação do Tópico III. Ao acessá-lo, logo no título encontramos esse modo de representação com o qual vemos ser tratada a questão: “Isla de Pascua: **Mágico**” (F20 – grifo nosso). A isso é acrescentada a informação de que por muitos é considerada “uno de los lugares **más especiales** del planeta” (F20 – grifos nossos). É um lugar que conquista (ou mesmo “encanta”) seu visitante pelo contato com a natureza que lhe oferece: “Tiene todo **el encanto** de la Polinesia, **magníficas playas** y una **exuberante vegetación**” (F20 – grifos nossos).

Mas como não poderia ser diferente, ganha destaque um dos lugares tematizados na própria disciplina: “su pueblo ha logrado con gran esfuerzo preservar la cultura pascuense y los **admirables Moais**. Estas enormes esculturas de piedra son un referente universal de la cultura Rapa Nui y su construcción (...) sigue siendo **un misterio**” (F20 – grifos nossos). Nesse trecho, as “Cabezas de la Isla de Pascua”, como também são conhecidas, são qualificadas como “admirables”, o que reforça o clima de “mistério” sobre elas. O texto desse site informa que elas são a maior atração da ilha: “su mayor atractivo son los gigantes de piedra (...) y su **místico ambiente**, que se prestan para vivir una **aventura fascinante**” (F20 – grifos nossos), sem, contudo, deixar de fazer a referência ao misticismo que, supostamente, envolve o ambiente e a exaltar a experiência de viajar para o Chile e conhecer os Moais, adjetivando essa viagem como uma “aventura fascinante”.

Ainda no texto de apresentação do Tópico III outro país é tematizado. Nele, Peru é definido como um “**país fascinante**” (F19 – grifos nossos) e ganha destaque Machu Picchu, o que comumente acontece nos textos usados no ensino de ELE que tratam do Peru. A

---

<sup>68</sup> Moais, gigantes de pedras ou Cabeças da Ilha de Páscoa são as 670 gigantescas estátuas de pedra espalhadas nessa ilha, construídas pelo povo Rapa Nui a partir do ano 1000 d.C. (FARIA, Caroline. Moais. In: InfoEscola. Ciências. Arqueologia. 2016. Disponível em: < <http://www.infoescola.com/arqueologia/moais/>>).

cidade é, então, apresentada como uma “ciudad incaica oculta por siglos que tiene su **buena dosis de misterios**” (F19 – grifos nossos). Observemos que se faz a tentativa de instigar a curiosidade do professor de ELE em formação inicial, assim como em outros trechos, com a informação de que nessa cidade inca há uma boa dose de “mistérios”. A isso se acrescenta que “Es imposible no pensar en las **maravillosas construcciones incas**” (F19 – grifos nossos). E o sentimento que se alega que tais construções causariam em seu visitante parece funcionar como mais uma tentativa de motivar do curso: “**La grandiosidad** que se desprende de ella **deja atónito a cualquiera** que la visite” (F19 – grifos nossos).

Da mesma forma, como não poderia destoar da representação que vem sendo construída sobre o país (conforme MOSCOVICI, 1978), sua diversidade cultural e sua história milenar são representadas de modo exótico também no informativo turístico do “site” “Condor Travel”, acessado através do “link” para o texto “Lo mejor de Perú”, que o define como: “**País de maravillas, mega diverso, de un pasado y herencia milenarios**” (F21 – grifos nossos).

Observamos a partir desse processo discursivo a importância de se problematizar a representação social de que apenas os europeus, ancorados, na ciência moderna, são capazes de realizar grandes obras arquitetônicas como as da “Isla de Pascua” e de “Machu Picchu”. Identificá-las como um “mistério” acaba por reforçar a representação de que sem os saberes hegemônicos, ainda sob uma perspectiva colonial, não é possível construir grandes edificações. Em colocações como essa se esconde uma negação de que outros povos, tendo por base outras epistemologias, construíram grandes civilizações e monumentos.

Há, portanto, uma dificuldade em reconhecer que a história humana é construída a partir de diversas bases epistemológicas, de modo que a eurocêntrica é apenas uma delas. Porém, essa visão sobre as construções pré-colombianas demonstram a hegemonia das epistemologias eurocêntricas, que é resultado de um grande investimento ideológico e de um processo de colonização violento e perverso. De modo que, não há mistério nessas construções, mas sim, engenharias e técnicas diferentes das hegemonicamente valorizadas pelos discursos coloniais.

Uma alternativa possível para evitar o estímulo dessa visão pitoresca e mágica sobre esses lugares e culturas, e em nossa opinião, a “desistorização” das pessoas e da língua estudada, seria selecionar textos para fins didáticos que façam um retrato mais realista dos mesmos, buscando-os em “sites”, revistas ou livros da área de história e de geografia, por exemplo. Além disso, questionar-se sobre qual concepção

de cultura e de ensino de línguas estrangeiras se tem e de como o material selecionado pode contribuir para a formação crítica (e emancipatória) do professor de ELE em formação inicial e qual a forma mais adequada para proporcionar a construção do conhecimento através dos gêneros dessa modalidade, como a “atividade obrigatória em EaD”. No entanto, a temática abordada no Tópico III da LEI também é importante para a compreensão de mais um processo discursivo, o de “comodificação”, como vemos a seguir.

### 5.1.7 Comodificação

Esse processo ou tendência de “comodificação”, que se refere à organização e definição de textos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias, “sugere um aspecto discursivo de colonização pela economia” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 264). Consideramos, no entanto, que a “comodificação” não abarca apenas textos, mas envolve a transformação de práticas ou de itens culturais, não mercantis, em mercadoria, em “commodities” (no inglês), estabelecendo para eles determinado valor de mercado. Por “comodificação do discurso”, compreende-se

o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 255).

Segundo sustenta esse autor, essas tendências têm impactado consideravelmente a ordem de discurso contemporânea. Outro fator que nos leva a considerar a presença dessa “tendência” ou processo na LEI se deve ao fato de a “comodificação” do discurso ganhar impulso com a globalização e com o uso de novas tecnologias e atingir setores como o da educação. Além do setor educacional, Fairclough (2001 [1992], p. 255) observa que as artes, o teatro e o ensino da língua inglesa são comumente “referidos como 'indústrias' destinadas a produzir, a comercializar e a vender mercadorias culturais e educacionais a seus 'clientes' ou 'consumidores'”.

Os dados analisados nos permitem considerar que tal processo, conforme estamos tratando o assunto, está em funcionamento nas

“atividades obrigatórias em EaD” dessa disciplina. A atenção dispensada a ele é importante para compreendermos os discursos que circulam no ensino da língua espanhola pela LEI e a partir daí procurar interpretar sua influência na prática da formação inicial do professor de ELE. Na segunda e na terceira “atividade obrigatória em EaD” percebemos a tematização do turismo e do comércio de comidas típicas nos países que as integram, os quais tomamos como fortes indícios da ocorrência desse processo.

Destacamos o processo de “comodificação” na disciplina, primeiramente, através da temática do comércio presente na apresentação da seção “Viaje por...” (F9) do Tópico II. Essa seção apresenta ao professor de ELE em formação inicial o “Día de los muertos”, manifestação cultural característica do México e o “Carnaval de Oruro”, representando uma festa boliviana. Os trechos selecionados, porém, referem-se à comemoração do “Día de los muertos<sup>69</sup>”, como este que deixa claro a movimentação comercial que se dá nessa data: “**el comercio en esa fecha es algo muy explotado**” (F9 – grifos nossos). Além disso, está em destaque a venda de seus principais produtos, “entre las cosas que **se venden** están los dulces de calaveritas” (F9 – grifo nosso) e onde são comercializados: “**son vendidos en los tradicionales mercados** denominados “Todos Santos”, en las **ferias y tiendas comerciales**” (F9 – grifos nossos). O comércio nessa data ganha mais espaço na LEI com a leitura de uma reportagem sobre a venda das caveirinhas de açúcar para a comemoração do “Día de los muertos” publicada no jornal “El Universal” do México (F10), com a pesquisa sobre a “Feria de Alfeñique” (F16), que servirão para avaliar a compreensão textual do professor de ELE em formação inicial na segunda parte da segunda “atividade obrigatória em EaD” (F17).

Esse processo, no entanto ainda pode ser observado no Tópico III. Sua entrada ocorre através da temática do turismo no texto de apresentação do tópico que possui o subtema gerador o Chile, o Peru e seus conhecidos pontos de visitação, “Isla de Pascua” e “Machu

---

<sup>69</sup> Festa de origem mexicana, anterior à chegada dos espanhóis, é celebrada entre os dias 31 de outubro e 1 e 2 de novembro no México, em alguns países de América Central e em comunidades dos Estados Unidos com grande população mexicana y centro-americana. É caracterizada pela criação de altares, neles são postos flores, além de objetos e comidas dos quais o falecido gostava em vida, às vezes seus familiares tocam, cantam e dançam ao pé do altar (Univision.com. **Tradiciones en México para el Día de Muertos**. 01 de nov. 2013. Disponível em: <<http://www.univision.com/noticias/noticias-de-mexico/tradiciones-en-mexico-para-el-dia-de-muertos>>. Acesso: 20 de jan. 2016.).

Picchu”, respectivamente: “**no podemos dejar de conocer** nuevos lugares, que son **muy visitados** en el mundo, y que abarcan sorpresas y misterios” (F18 – grifos nossos). “Isla de Pascua” e “Machu Picchu” são apresentados ao professor de ELE em formação inicial, então, como dois dos lugares no mundo que são muito visitados e a construção da frase o direciona para interpretação de que por esse motivo não se pode perder a oportunidade de conhecê-los. Da forma como é colocada, a frase desperta sua curiosidade, pois com um “clic” pode realizar essa viagem (basta acessar o “link” “Viaje por...”), mas ainda há um argumento final: eles “abarcan sorpresas y misterio”.

Já na seção “Viaje por...” desse tópico, o professor de ELE em formação inicial se depara com as temáticas do turismo, da cultura e da gastronomia no Peru: “**El turismo cultural es uno de los más explotados y ofrece muchas posibilidades de paseos** inolvidables” (F19 – grifos nossos). Esse trecho dá indícios da importância do turismo para o país, mas também vende seu produto ao cliente em potencial destacando as vantagens das várias possibilidades de passeios, por fim, tenta persuadi-lo através do verbo “disfrutar” e dando destaque à cultura e à história peruana: “**disfruta** de una vasta pluralidad cultural e histórica” (F19 – grifo nosso).

Mas o professor de ELE em formação inicial pode saber mais sobre esse país, dentro dessa seção, clicando em “este texto”. É então direcionado para um site de turismo, o “Condor Travel” (F21). Em seu menu há a opção de obter informações sobre Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Equador e Peru, mas o “link” estabelecido já entra direto no texto “Lo mejor de Perú”, descrito como um lugar de “**Parajes envidiables, de vistas acogedoras**” (F21 – grifos nossos). Esse texto, um informativo turístico, inclusive acrescenta que no Peru há passeios para todos os gostos, desde aquele que gosta do turismo cultural até aquele que prefere o arqueológico: “**hay un Perú para cada quién** (...). Cultura, aventura y naturaleza (...). **Turismo urbano, cultural y arqueológico**” (F21 – grifos nossos).

O informativo destaca tantas qualidades quanto possível para conquistar diferentes consumidores para seu produto, como ocorre nos trechos “**El Perú es gastronomía, folclore, pero sobre todo cultura**” (F21 – grifos nossos) e “**Cultural vivas, gente acogedora y sabor culinario**” (F21 – grifos nossos). Por fim, para garantir a visitação ao Peru, apresenta um argumento de autoridade através do trecho: “Chachapoyas y la ciudadela de Kuelap, Ica y Nazca y sus enigmáticas Lineas, Paracas, Puno y el Lago Titicaca. **Destinos declarados**



**Patrimonio cultural, natural e histórico de la Humanidad**<sup>70</sup>” (F21 – grifos nossos). Devemos, porém, observar que esses não são apenas lugares, mas “Destinos”, construção discursiva que gera a necessidade no professor de ELE em formação inicial (cliente, consumidor) de viajar para o Peru.

Nesse mesmo tópico, outro ponto turístico é destacado em “Viaje por...” (F19), trata-se da “Isla de Pascua”, no Chile. Esse texto informativo direciona o professor de ELE em formação inicial que clicar em “texto sobre la isla” para outro site de turismo, o “Metropolitan Touring”. Mais que um “site” de turismo, é uma “Corporación de Viaje en América del Sur”, com origem no Equador. O “link”, no entanto, abre outro informativo turístico denominado “Isla de Pascua: Mágico”, dele reproduzidos os trechos que evidenciam o que é dado como os atrativos do lugar: “su **mayor atractivo** son los gigantes de piedra (...) y su místico ambiente, que se prestan para **vivir una aventura** fascinante” (F20). Eles colocam como incentivo o ambiente do lugar e seus “Moais” para que seu leitor se decida por “viver uma aventura”, ou seja, viajar para conhecê-los. Mas claro, como ocorre em toda venda, são apresentados mais motivos para conhecer o lugar: “Si a esto se agrega el calor de su gente, sabrosa cocina, resulta una **combinación perfecta**” (F20). Esse trecho recorda que não é apenas por esses pontos turísticos que o Chile merece ser conhecido, mas também por sua receptividade e por sua culinária, exaltando a união de tantos atrativos em uma “combinación perfecta”. Um caso como esse está de acordo com o foco dado por Fairclough para

a interdiscursividade (intertextualidade constitutiva) dentro do quadro da luta e da transformação hegemônica, sobre as condições e os mecanismos sociais para a emergência de um novo tipo de discurso que é constituído por meio de uma nova configuração dos tipos existentes, e, especificamente, a emergência de um discurso híbrido de informação-e-publicidade (ou de “falar-e-vender”) (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 149).

---

<sup>70</sup> Lugares no Peru declarados Patrimônio cultural, natural e histórico da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO. **Patrimonio Cultural Inmaterial**. Disponível: <<http://www.unesco.org/culture/ich/es/listas>>. Acesso: 20 de jan. 2016).

Nesse sentido, os informativos turísticos fazem mais que informar, se prestam para conquistar clientes para seus produtos. Eles informam, mas dão publicidade ou “falam e vendem”. Como vimos, os sites acessados através dos “links” disponibilizados aos professores de ELE em formação inicial no Tópico III são de agências de viagem e seus textos têm forte teor publicitário. Ele precisa conhecer os países da língua espanhola, seus hábitos, sua história, etc., mas com textos como os que foram selecionados a publicidade acaba ganhando espaço no campo da educação e a “comodificação” influenciando esse curso.

A respeito disso, Fairclough (2001 [1992]) salienta que a “comodificação” do discurso educacional não ocorre apenas no vocabulário, mas é, também, uma questão de gênero de discurso e dá como exemplo a publicidade que vem adentrando a educação. Trata-se do discurso publicitário ocupando novos espaços. Essa colocação corrobora a compreensão da “atividade obrigatória em EaD” como um gênero híbrido, ou seja, teríamos um gênero avaliativo constituído por um gênero publicitário. Parece-nos relevante, portanto, refletir sobre a intervenção do processo de “comodificação” na prática social analisada, a formação inicial do professor de ELE.

Qual professor de ELE não sente a necessidade (quase obrigação) de conhecer Machu Picchu, por exemplo, mas será que ele se pergunta por quê? A referência sobre a necessidade de conhecer lugares como Machu Picchu não significa sermos contrários ao professor de ELE que em vez de ler e assistir documentários sobre os lugares de língua espanhola decida viajar e vivenciar sua cultura, provar sua comida e interagir com seus nativos. Por outro lado, nos parece que é preciso questionar o desejo inconsciente de ir para esses lugares apenas por impulsos consumistas. Ao fazer uma viagem como essa, será que tal professor reflete sobre a concepção que tem, por exemplo, sobre os povos pré-colombianos?

Tratar desse processo na elaboração de gêneros como a “atividade obrigatória em EaD” se apresenta muito mais complexo que o anterior, pois a “comodificação” vem colonizando as mais diversas áreas, e não é diferente com o ensino de línguas estrangeiras. Mas uma forma adequada de abordá-lo não seria tão simples quanto fazer uma seleção criteriosa de materiais para o ensino de ELE, é preciso problematizar “a comodificação” no ensino da língua espanhola quando acontecer. Fairclough também faz uma crítica quando diz que

Os livros didáticos e outras formas de discurso educacional, desse modo, contribuem para a

constituição dos sujeitos como consumidores, e o processo educacional parece, entre outras coisas, estar educando os(as) leitores(as) a lerem anúncios (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 170-171).

No intuito de oferecer uma alternativa para uma situação como essa, observamos a terceira “atividade obrigatória em EaD” (F22). Ela trata de uma conversa por “Skype”, entre tutora e professores de ELE em formação inicial, baseada na leitura do “Test de compatibilidad viajera” (F23), no filme “Diários de motocicleta” e no “Guía” (F24) elaborado especialmente para esse fim. Essa atividade poderia, no entanto, ter uma segunda parte destinada à reflexão sobre o que se aprende ao realizar uma viagem. Essa segunda parte para a “atividade obrigatória em EaD” poderia (na forma de um contra-discurso em relação ao consumismo), por exemplo, solicitar que o professor de ELE em formação inicial elaborasse seu próprio “Diário de viagem”, fornecendo-lhe as informações necessárias para compreensão e escrita de um gênero discursivo como esse. Mais especificamente, essa produção textual conteria entre 20 e 30 linhas e versaria sobre aquilo que foi aprendido ao assistir a esse filme, seja sobre seu personagem principal, Ernesto Guevara (o Che Guevara), sobre sua amizade com o companheiro de viagem, o argentino Alberto Granado, sobre a cultura, as pessoas e os lugares pelos quais passaram ou sobre o esforço de ambos e as ações possíveis para promover o bem comum. As produções textuais resultantes dessa tarefa poderiam ser compartilhadas com os colegas em “Foro”.

## 5.2 O GÊNERO “ATIVIDADE OBRIGATÓRIA EM EAD” E A AVALIAÇÃO DO PROFESSOR DE ELE EM FORMAÇÃO INICIAL

O curso de espanhol EaD/UFSC está em sua terceira turma, mas a seleção de novos professores de ELE para formação inicial não ocorre anualmente, sendo que o interessado em cursá-lo precisa se guiar pelas informações e pelos editais de seleção disponibilizados no portal oficial da UFSC. As formas de ingresso são: o vestibular, para aqueles que já cursaram o Ensino Médio ou equivalente; ou por edital de transferência e retornos para ocupar vagas remanescentes quando houver, para quem

já é graduado<sup>71</sup>. Embora se apresente como um curso a distância, é, na prática, semi-presencial, sendo que a maior parte da carga horária é desenvolvida pelo “AVEA”. No entanto, até 30% da carga horária dos cursos EaD/UFSC é presencial. Entre as atividades obrigatoriamente presenciais, além das avaliações do desempenho acadêmico e videoconferências, estão: estágios obrigatórios, defesa de trabalhos de conclusão de curso, atividades realizadas em laboratórios de ensino (quando for o caso).

Na Apresentação do Guia do Aluno, consta que essa licenciatura tem como meta formar professores de ELE aptos ao pleno exercício de sua atividade docente para atuarem no Ensino Básico. Nesse sentido, o curso

pretende propiciar o desenvolvimento de atitudes pedagógicas reflexivas e investigativas, que guarde consonância com as exigências de uma sociedade em transformação e tenha por base o princípio de que a formação do educador é um processo contínuo” (COSTA; VIEIRA, 2011, Apresentação).

Consonante com essa proposta, a Equipe Pedagógica do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC afirma que, a partir de uma perspectiva curricular interdisciplinar, essa licenciatura segue os “novos preceitos de ensino” (GUIA DO ALUNO, 2011, p. 15). Essas colocações são encontradas no documento que propicia ao professor de ELE em formação inicial o conhecimento do projeto pedagógico do curso, bem como de seu funcionamento, organização e estrutura curricular. Elas nos levam a interpretar que nesse curso é seguida uma “pedagogia moderna”, tomando a formação de professores como um processo interdisciplinar e contínuo, que mantém inter-relações com a sociedade, adequando-se a ela. Além disso, afirmam a pretensão de oportunizar ao professor de ELE em formação inicial o desenvolvimento de atitudes pedagógicas (reflexivas e investigativas). Nesse sentido, apontam para a meta de desenvolver em seu público o perfil do aluno ativo na construção de seu próprio conhecimento, com vistas a formar

---

<sup>71</sup> Infelizmente, na página do curso não há informações do perfil desse aluno (como também não foram encontradas pesquisas publicadas sobre tal temática), apenas no Guia do Aluno vemos o perfil do seu aluno egresso, previsto de acordo com os objetivos estabelecidos pela Equipe Pedagógica do curso.

professores de ELE preparados para desempenhar sua profissão de acordo com a necessidade expressa pela sociedade.

Esse documento delega ao professor de ELE em formação inicial a corresponsabilidade pelo sucesso do processo de ensino/aprendizagem, de modo que a Equipe Pedagógica do curso assume, conjuntamente com ele, as responsabilidades que essa formação impõe. Ele também estabelece seus objetivos específicos a nortear essa licenciatura, entre eles,

desenvolver a capacidade de uso da língua estrangeira, nas modalidades oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos de diferentes gêneros; (...) aprimorar o exercício profissional com utilização de tecnologias contemporâneas; (...) desenvolver a percepção sobre a relação entre conhecimentos linguísticos e literários e o entendimento de contextos interculturais; (...) promover a reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno educacional, psicológico, social, ético, histórico, cultural, político e ideológico (GUIA DO ALUNO, 2011, p. 15-16).

Porém, é preciso pontuar que esses textos, apoiados no discurso tecnológico, transparecem uma tentativa de apresentação da EaD como que na vanguarda da produção do conhecimento, como um modelo de educação inclusive para o ensino presencial. Podemos interpretar esse discurso como uma espécie de complexo de inferioridade ou mesmo como uma justificação frente ao fato de ser a distância. Além disso, descrevem um perfil esperado para seu aluno egresso que parece uma defesa de um sujeito hábil mais do que conhecedor. Nesse sentido, verificamos nesses documentos uma perspectiva demasiado tecnicista da educação. Ainda sobre as contradições observadas, ao compararmos os objetivos do curso com a ementa da LEI (tendo em vista que os objetivos dessa disciplina são fiéis a sua ementa), parece ser razoável afirmar que essa disciplina de língua não está em sintonia com a proposta de formação inicial de professores de ELE do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC. Assim, a ementa da LEI prevê a

Introdução aos estudos da língua espanhola.  
Compreensão e produção oral e escrita:  
apresentação e análise dos mais diversos gêneros

discursivos orais e escritos que permitam o aluno compreender e produzir textos que contemplem situações sociais da vida cotidiana e acadêmica. Informações pertinentes sobre características fonéticas, gramaticais e sociolinguísticas da língua espanhola (“Plan de Enseñanza” – Equipe da LEI).

Após comparar os objetivos do curso e a ementa da LEI consideramos que ela atende parcialmente os objetivos da formação inicial de professores de ELE pretendida, pois focaliza o primeiro deles, concentrando-se no uso dessa língua, em termos de compreensão e produção textual, nas modalidades oral e escrita. Não só a ementa demonstra que a LEI está em dissonância com a prática de formação profissional pretendida pelo curso, que indo além do domínio de tecnologia e das habilidades linguísticas, prevê um professor de ELE conhecedor das relações interculturais inerentes à língua e capaz de refletir criticamente a respeito da linguagem como um complexo fenômeno histórico, político, social, etc. Mais que isso, as análises realizadas neste capítulo sugerem que a LEI não atinge o potencial que tem para formação integral do professor de ELE em formação inicial.

É importante destacar que o gênero analisado nos dá subsídios consistentes para tal colocação, pois a “atividade obrigatória em EaD”, além de realizar e estruturar essa prática de formação docente nessa modalidade (conjuntamente com outros gêneros) é responsável por 60% da avaliação na disciplina. Nesse sentido, são passíveis de serem tomadas como gênero (BAKHTIN, 1997 [1979]) as “atividades obrigatórias em EaD”, no sentido de que mantêm uma regularidade estrutural e discursiva, pois elas: a) estão presentes em cada uma das unidades (Tópicos) da disciplina; b) constituem-se por um “Comando”, que reúne em si, orientações para os alunos, “links” com os materiais a serem consultados, ou seja, outros gêneros, localizados no interior da disciplina ou na “internet”, e, também, por uma (ou mais) Tarefa(s), que solicitam determinadas ações dos alunos; c) permitem a avaliação e acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem (conforme ZABALA, 1998).

A disposição das tarefas solicitadas aos professores de ELE em formação inicial em cada “Atividade obrigatória em EaD” da LEI demonstrou qual é o foco que predomina nessa disciplina, conforme a Tabela 7.

Tabela 7 – Ações solicitadas aos alunos no gênero analisado

<b>Unidade</b>	<b>Identificação do Gênero</b>	<b>Ação solicitada</b>
Tópico 1	“Atividade obrigatória em EaD” 1 (rascunho e versão final)	1º Comp. textual e auditiva 2º Produção textual escrita
Tópico 2	“Atividade obrigatória em EaD” 2 (parte 1 e 2)	1º Comp. textual 2º Compreensão textual
Tópico 3	“Atividade obrigatória em EaD” 3 (parte 1 e 2)	1º Compreensão textual e audiovisual 2º Produção oral
Tópico 4	“Atividade obrigatória em EaD” 4 (parte 1, 2 e 3)	1º Compreensão textual 2º Produção textual escrita 3º Produção oral

Fonte: elaboração a partir dos dados observados.

Assim, a partir da análise do funcionamento desse gênero, especificamente neste curso, de sua sistematização na Tabela 7, e da leitura de sua ementa, pode ser observado que nessa disciplina têm maior atenção as habilidades linguísticas, sobretudo a compreensão leitora avaliada a partir das tarefas de compreensão textual presente em cada uma das quatro “atividades obrigatórias em EaD” da LEI, de tal modo que elas não contemplam a compreensão intercultural e a prática crítico-reflexiva necessárias ao professor de ELE em formação inicial e vislumbradas pelo curso (GUIA DO ALUNO, 2011). Ao contrário, elas são desconsideradas até mesmo quando se impõem como um problema na constituição das “atividades obrigatórias em EaD”.

Os processos verificados através da análise da ocorrência desse gênero, explicitados nos itens que compõem este capítulo, demonstram que, na LEI, a compreensão intercultural e/ou a prática crítico-reflexiva não são ensinadas ou exercitadas: a) porque as atividades ou são perguntas objetivas ou direcionam o professor de ELE em formação inicial para determinada resposta e não permitem, assim, a observação de seu posicionamento frente a questões atitudinais, por exemplo (ZABALA, 1998), levando-o ao processo de “passivação”; b) mesmo quando surge a oportunidade de problematizá-las através dos materiais tomados de situações reais de uso, como com o informativo turístico inicialmente usado por uma agência de viagem para vender passeios ao Perú, resultando no que chamamos de “Comodificação” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]), seja quando a história que gerou o povo e a cultura de cuja língua se deseja ensinar e aprender é desconsiderada, como nos casos de “Desistorização” e “Naturalização” (THOMPSON,

1990), seja quando se pretende ensinar e aprender a prática docente ao professor de ELE em formação inicial sem praticar, questionar ou refletir sobre suas implicações, como na “Desidentificação”, entre outros exemplos e processos elencados nesta pesquisa.

Por fim, as análises desse gênero demonstraram que a prática de formação inicial de professores de ELE do curso de Letras espanhol EaD/UFSC realizada, diferentemente da pretendida, ainda é pouco crítica e reflexiva. Porém, ao longo da análise dos processos verificados apresentamos sugestões para mudança dessa situação, como o questionamento da concepção de ensino de línguas e de culturas estrangeiras que se tem no momento de selecionar materiais e construir atividades e quais objetivos se têm com elas, se eles se centram em questões linguísticas em detrimento de outras questões relevantes para essa prática, como poderiam promover a aprendizagem de outros conteúdos (de acordo com ZABALA, 1998) e como elas podem contribuir para atender a proposta do curso de formar profissionais críticos e preparados para atuar e, assim, contribuir para a melhoria da sociedade atual (conforme o GUIA DO ALUNO, 2011).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da “atividade obrigatória em EaD” em relação com os demais gêneros da LEI, conforme explicitado no item 4.4 da metodologia, das relações estabelecidas entre esse gênero com a prática que integra, com a disciplina e com o curso do qual faz parte, podemos identificar um problema recorrente na formação inicial de professores de ELE, no Brasil. Trata-se da sobreposição dos processos de ensinar a língua ao aluno, ensinar o aluno a analisar cientificamente a língua e ensinar o aluno a ser professor da língua. Teoricamente, as licenciaturas em letras deveriam concentrar-se na descrição e análise científica dos vários níveis linguísticos, tendo em vista a formação técnico-científica do professor de língua. Num curso de formação docente em língua estrangeira, como no caso analisado, há a necessidade de ensinar a língua estrangeira ao mesmo tempo que se ensina o professor de ELE em formação inicial a ser docente, pois muitas vezes o aluno chega à graduação sem saber a língua.

Esse é o caso da disciplina cujas “atividades obrigatórias em EaD” foram analisadas. Ficou explicitado na análise, através dos processos de “aproximação”, “desidentificação”, “passivação”, “naturalização”, “valorização”, “desistorização” e “comodificação”, que faltam ações didáticas na LEI voltadas para a formação docente. Conforme explicitado em sua ementa, a disciplina está focada na formação do falante da língua, como usuário dessa língua estrangeira, não como professor de ELE. Assim, reafirmamos a necessidade do questionamento e da reflexão sobre a prática docente, bem como a construção da auto-identificação desse professor de ELE em formação inicial, considerando-se que, ciente do processo de ensino/aprendizagem do qual é ator social, pode questioná-lo e direcioná-lo para que seja mais condizente com o ensino/aprendizagem da prática docente em ELE.

No entanto, para traçar algumas considerações sobre essa pesquisa, é preciso retomarmos nossa questão central: Como a prática da avaliação da aprendizagem, como parte do conjunto de práticas da formação inicial de professores de ELE, é instaurada no curso de Espanhol EaD/UFSC através do gênero “atividade obrigatória em EaD”? Esse questionamento nos guiou durante a observação do modo como esse gênero integra e realiza a prática da avaliação da aprendizagem na LEI e em suas ocorrências, na interpretação de como é representada a identidade do professor de ELE em formação inicial, bem como na sugestão de possíveis propostas voltadas para a formação de professores desde uma perspectiva mais crítica e emancipatória.

Essa pesquisa que realizamos com o gênero “atividade obrigatória em EaD” e seu funcionamento nessa disciplina nos permitiu observar sua organização como um gênero discursivo, constitutivo da prática de formação inicial do professor de ELE nesse curso a distância. E, a partir disso, considerar que tal gênero possui um caráter estruturante dessa prática, tendo em vista que há pelo menos uma “atividade obrigatória em EaD” em cada unidade de ensino, que contabiliza significativos 60% de seu percentual avaliativo (ao menos na disciplina analisada), além de permitir a interação entre professoras e professores de ELE em formação inicial, mediando suas interações e significando suas relações, como ocorre com os demais gêneros nessa modalidade (SILVA, 2012).

No entanto, ao compararmos os quatro exemplares desse gênero, observamos que embora sua organização interna siga a regularidade composicional de “Comando” e “Tarefa”, há algumas variações quanto às propostas de “Tarefas”, que requerem ações por parte do professor de ELE em formação inicial na LEI. Como argumentamos na análise, essas ações solicitadas por elas poderiam ser mais diversificadas, de modo a diversificar também seus objetivos formativos e avaliativos. Isso significa construir “atividades obrigatórias em EaD” que permitam ir além do trabalho com conteúdos, procedimentos e conceitos, dando espaço também para o desenvolvimento dos “conhecimentos atitudinais” (ZABALA, 1998).

A nosso ver, superar o ensino/aprendizagem essencialmente voltado para conteúdos conceituais é imprescindíveis num curso de formação de ELE, que toma o outro, sua língua, sua história, sua cultura como objeto. Dessa forma, cremos que a “atividade obrigatória em EaD” poderia contribuir mais efetivamente para a prática de formação inicial do professor de ELE. No entanto, verificamos nos exemplares analisados que predomina a avaliação de sua compreensão textual. Isso demonstra que essa prática ainda é centrada nas habilidades linguísticas, mais especificamente em uma delas, na leitura do texto em língua estrangeira, como apontam Leffa (1988) e Siqueira (2008) no semelhante caso do ensino do inglês no Brasil.

As ações desencadeadas pelos exemplares da “atividade obrigatória em EaD”, nessa disciplina de língua espanhola, no entanto, nos levam a interpretar que a representação de ensino de ELE é aquela que toma por base as habilidades comunicativas, de compreensão textual (auditiva e leitora) e de produção textual (oral e escrita). Elas estimulam o desenvolvimento de um aluno hábil, conforme as diretrizes existentes nos próprios documentos que norteiam o ensino no país, como os PCN e o PCNEM, criticados por nós no capítulo 2. Nesse sentido, o papel do

ensino de ELE materializado no curso não deixa de caracterizar essa prática como reprodutora, pois não leva em conta o contexto histórico, político, social, cultural, etc. da LE e de seu falante. Nesse contexto, o ensino de ELE em nível de graduação, do qual normalmente também se espera inovações que estimulem a superação de problemáticas de ensino/aprendizagem, se apresenta reprodutor de práticas de ensino de ELE encontradas em outros níveis de ensino ou mesmo em cursos livres de idiomas. Recordemos que há um fator agravante nessa situação, pois os objetivos para o ensino/aprendizagem na educação básica, em escolas de idiomas e em um curso universitário que forma profissionais para ensinar essa língua são bem diferentes.

Quanto à identidade construída para o professor de ELE em formação inicial na LEI, verificamos que ela é marcada pelos processos ideológicos em funcionamento na “atividade obrigatória em EaD” identificados na análise, como os de “passivação”, “desidentificação” e “valoração”, por exemplo. A partir deles, observamos que a disciplina não estimula um posicionamento crítico e reflexivo sobre o fazer inerente a essa prática social, ao passo que o estimula a se ver como um turista em passeio e a lançar um olhar exótico a partir de uma perspectiva eurocêntrica para o mundo hispânico (CANCLINI, 2001).

A respeito da prática avaliativa realizada através dos exemplares desse gênero, suas ações materializam a representação de que o papel do professor de ELE é o de julgar se seu aluno “domina<sup>72</sup>” ou não o uso da língua espanhola, tendo em vista que não oferecem desafios ou situações conflitantes que lhe exijam novos modos de pensar e/ou novas formas de agir, de modo que em vez de uma avaliação formativa, preconiza uma avaliação seletiva (conforme ZABALA, 1998). Com base na ACG e em sua perspectiva crítico-emancipatória que vem sendo desenvolvida por Bonini (2013) em aproximação com o pensamento freireano, consideramos que os problemas que envolvem a prática de ensino de ELE, como é o caso dos apontados nessa prática avaliativa, devem ser

---

<sup>72</sup> Embora a partir de outra perspectiva da Análise de Discurso, Coracini (2006) apresentou reflexões em torno da identidade do professor atravessada pelo discurso da pós-modernidade que se apóia nas novas tecnologias como resultado do chamado progresso científico, observando que nele coabitam crenças que remetem ao professor missionário e idealista e a mitificação das novas tecnologias como a solução para os problemas de método e de motivação. Para saber mais: CORACINI, Maria J. R. F. **Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do Professor de língua**. Alfa: São Paulo, 2006. v. 50, n. 1. p. 7-21.

identificados e encarados com uma ampla discussão e reflexão, para que soluções possam ser encontradas e atitudes tomadas.

No tocante à formação inicial de professores em EaD, esta deve ser concebida como um meio, não como um fim, tendo em vista que a finalidade da formação inicial de professores, também nessa modalidade, é oferecer à sociedade profissionais competentes e aptos a cumprirem sua função social. A EaD não é um novo modo de fazer o ensino/aprendizagem, como seu discurso auto-elogioso, por vezes, parece afirmar, mas um dos modos de ensino/aprendizagem, com suas peculiaridades, mas que guarda com os outros modos de ensino/aprendizagem sua razão de ser.

Assim, sua representação e assimilação como um modo de formação que por seu caráter tecnológico é inovador, criativo e superior parece querer compensar certa deficiência em alguns pontos destacando a “excelência” em outros (SILVA, 2012). Lamentavelmente, isso acaba por desviar a atenção do ponto principal para todo processo de ensino, a construção do conhecimento, a colaboração para que o sujeito torne-se, cada vez mais, um sujeito crítico e atuante socialmente, para que seja um sujeito “empoderado” (FREIRE, 1967). Assim, o olhar crítico sobre essa prática torna-se fundamental, inclusive, para que os próprios professores se reconheçam importantes, capazes e, também, “empoderados”, para trabalhar, para contribuir efetivamente com o ensino/aprendizagem de seus alunos, bem como, para exigir melhorias, tanto de suas condições de trabalho, quanto de seus direitos.

Como vimos, a prática de ensino de ELE, no Brasil, é um tema complexo, como também a discussão em torno da formação inicial de professores de ELE. Ao final desta investigação temos consciência de que muitas questões pertinentes à formação identitária desse profissional e de sua atuação no interior dessa prática permanecem em aberto. Porém, questões como “em que medida um aluno de licenciatura (em ELE) se identifica como docente”; “em que medida as designações de formação inicial e formação continuada são adequadas ao modo de identificação de seus sujeitos”, “qual será o elemento fundante da identidade docente, sua formação ou sua atuação”, entre outras, podem retornar em forma de novas pesquisas e contribuir para a melhoria, tanto na educação, quanto social.

## REFERÊNCIAS

ALHEIROS, Jaime. Mercado Comum Europeu. In: **Grupo Escolar**. R7 Educação, 2015. Disponível em:

<<http://www.grupoescolar.com/pesquisa/mercado-comum-europeu.html>>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

ALTHUSSER, Louis. Ideology and ideological state apparatuses. In: ALTHUSSER, Louis. (Ed.) **Lenin and philosophy and other essays**. Londres: New Left Books, 1971. (Aparelhos ideológicos de estado. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1992).

ARTEHISTORIA. **La Isla de Pascua**. (Documentário). Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=p92daqBj8VM](http://www.youtube.com/watch?v=p92daqBj8VM)>. Acesso em: 10 jul. 2012.

BANDEIRA, Hilda M. M. **Formação de professores e prática reflexiva**. IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. GT-01, 2006. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1\\_13\\_2006.PDF](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF)>. Acesso em: 20 out. 2014.

BELLONI, Maria L. **Educação a Distância**. São Paulo: Autores associados, 2006. 4. ed.

BHATIA, V. K. Towards Critical Genre Analysis. In: BHATIA, V. K; FLOWERDEW, J; JONES, R. H. (Eds.). **Advances in discourse studies**. London: Routledge, 2008. p. 166-177.

\_\_\_\_\_. Interdiscursivity in Critical Genre Analysis. In: BONINI, A; FIGUEIREDO, D. C; RAUEN, F. (Orgs.). **Proceedings from the 4th International Symposium on Genre Studies (SIGET)**. Tubarão: UNISUL, 2007. v. 1. p. 391-400. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/36i.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London; New York: Continuum, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **The dialogical imagination**. Holquist, M. (Ed.). Tradução: C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução: M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979]. 2. ed. p. 277-326.

\_\_\_\_\_. **Speech genres and other late essays**. Emerson, L- Holquist, M. (Eds.). Tradução V. W. McGee. Austin: University of Texas Press, 1986. (Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, Estética da criação verbal. Tradução: M. E. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326).

BARRETO, Raquel G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, jul./dez. 2003. v. 29, n.2, p. 271-286.

BELL. Daniel. **The cultural contradictions of capitalism**. New York: Free Press, 1978.

BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 2. ed.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância e mídia-educação na formação profissional**. Comissão de Educação, Cultura e Esporte – Senado Federal: nov. 2011. p. 1-11. Disponível em: <[http://www.senado.leg.br/comissoes/ce/ap/AP20111109\\_Maria\\_Belloni.pdf](http://www.senado.leg.br/comissoes/ce/ap/AP20111109_Maria_Belloni.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BOAS, Franz. Museums of Ethnology and their classification. **Science**, 1887. vol. 9.

BONINI, Adair. **Suporte, mídia e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações**. 2009a. (Mímeo).

\_\_\_\_\_. A Análise Crítica de Gêneros e a prática profissional: o caso do concurso público para professor em universidades brasileiras. **V SIGET – O ensino em foco**. Caxias do Sul, ago. 2009b. Disponível em: <<http://www.uces.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugu>>

es/anais/textos\_autor/arquivos/a\_analise\_critica\_de\_generos\_e\_a\_pratica\_profissional\_o\_caso\_do\_concurso.pdf>. Acesso: 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Critical genre analysis and professional practice: the case of public contests to select professors for Brazilian public universities.

**Linguagem em (Dis)curso**, 2010a. v. 10, n. 3, número especial “Gêneros profissionais”.

\_\_\_\_\_. **Análise crítica de gêneros midiáticos e profissionais**. Projeto de pesquisa. Programa de Pós-graduação em Linguística UFSC, 2010b. (Arquivo pessoal).

\_\_\_\_\_. **As relações constitutivas entre o jornal e seus gêneros**: relato das pesquisas do “Projeto Gêneros do Jornal”. In: BRAGA, S; MORITZ, M. E. W; REIS, M. S; 2011.

\_\_\_\_\_. Análise crítica de gêneros discursivos no contexto das práticas jornalísticas. In: SEIXAS, Lia; PINHEIRO, Najara Ferrari. (Orgs.).

**Gêneros**: um diálogo entre comunicação e Linguística Aplicada. Florianópolis: Insular, 2013. p. 103-120. 1. ed.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o artigo 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília: Presidência da república, 1998. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/stp/leis/D2494.doc>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (PCNEM). Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: \_\_\_\_\_. **PCN + Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Referenciais de Qualidade de EaD para Cursos de Graduação a Distância**. Brasília: MEC, ago. de 2007. Disponível em: <[https://ead.ufsc.br/files/2008/07/2\\_referenciais\\_de\\_qualidade\\_para\\_ead.pdf](https://ead.ufsc.br/files/2008/07/2_referenciais_de_qualidade_para_ead.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **OCN**: Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006. v. 1.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). In: **Publicações**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas híbridas**. Estratégias para entrar y salir de la modernidad. Argentina: Paidós, 2001.

CASTILHO, Mara L. **O gênero textual itens avaliativos de prova: coerência entre o prescrito e o avaliado**. Univ. Hum. Brasília, jan./dez. 2010. v. 7, n. 1/2, p. 111-136. Disponível em: <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/universitashumanas/article/view/1132/1258>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

CASTILLO, Mario A. S. La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias. In: **Actualidades Investigativas en Educación**, may./ago. 2009. vol. 9, n.2. Disponível em: <<http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/336>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

CASTRO, Ricardo V. Prefácio. In: ALMEIDA, Ângela M. de O; SANTOS, Maria de F. de S; TRINDADE, Zeidi A. (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. 2. ed.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, Editora Vozes, 2011.

CHOULIRAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003 [1999].

CORRÊA, Juliane. Estruturação de Programas em EaD. In: CORRÊA, Juliane. (Org.) **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 1-19.

COSTA, Maria J. D; VIEIRA, Vera R. A. Apresentação. In: **Guia do Aluno**. Florianópolis, Curso de Letras Espanhol EaD/ UFSC, 2011. Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/espanhol/files/2011/03/guia-do->



aluno-espanholAVEArevisado-REEDI%C3%87%C3%83O.pdf>.  
Acesso em: 20 jan. 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELL'ISOLA, Regina L. P. Gêneros híbridos: contornos difusos? In: I – Estágios de Pós-doutoramento no PPG Letras. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**. vol. I (1). UFPE: 2006, p. 66-80. Disponível em: <<http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/1.%20Est%20p%C3%B3s%20doutoramento/1.6%20Regina%20L.P.%C3%A9ret%20Dell%C2%B4Isola.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

DINIZ, Leandro R. A. **Mercado de Línguas** - A instrumentalização brasileira do Português como Língua Estrangeira. Campinas - SP: Editora RG, 2010.

DURKHEIM, David E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

CURSO DE LETRAS ESPANHOL. EAD/UFSC. **Língua Espanhola I**. (Disciplina). Disponível em: <<https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ensino**. Disponível em: <<https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Guia do Aluno (Espanhol – 2011)**. Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/espanhol/files/2011/03/guia-do-aluno-espanholAVEArevisado-REEDI%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

FABRÍCIO, Branca F.; MOITA-LOPES, Luiz P. Discursos e Vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **VEREDAS** – Ver. Est. Ling. Juiz de Fora, jul./dez. 2002. v. 6, n. 2, p. 11-29.

FACHINETTO, Eliane A. O hipertexto e as práticas de leitura. In: **Revista Letra Magna**. Ano 2. n. 3, 2º sem. 2005. p. 1-19.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

\_\_\_\_\_. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FERNANDES, Alessandra C. Lula na Veja: uma representação multimodal do discurso do medo. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 2011. v. 12, n. 2, p. 15-46.

FIGUEIREDO, Débora C; BONINI, Adair. **Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma identidade negativa para o professor e para a escola pública**. Revista DELTA (no prelo).

FLAIN-FERREIRA, Ângela L. **Crenças sobre o conceito e o papel da avaliação no ensino de língua estrangeira em um contexto de formação inicial: um estudo de caso**. Dissertação. PPGL/UFSC, 2005.

FLORES, Ana P. **Hibridização entre jornalismo e publicidade: Análise crítica de publeditoriais de uma Campanha da Johnnie Walker**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Linguística UFSC, 2014. Disponível em: <<http://ppglin.posgrad.ufsc.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

FOWLER, Roger et. al. **Language and control**. Londres: Routledge, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 [1970]. 22. ed.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, out.-dez. 2010. v. 31,

n. 113, p. 1355-1379, Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina M. R.; GIMENES, Nelson A. S. et. al. **A formação de professores no Brasil**. Estudos e pesquisas Educacionais. Fundação Victor Civita. (sem data). Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-3-formacao-professores.shtml>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 3. ed.

\_\_\_\_\_. Professor: construção e reconstrução da identidade profissional. **Passagens**: o blog do Wanderley Geraldi. Portos: Grupo de Pesquisa CNPq/UFG, 08 de abr. 2016. Disponível em: <<http://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi>>. Acesso: 09 de abr. 2016.

GIDDENS, Anthony. **Modernity and self-identity**. Cambridge: Polity Press, 1991.

GODÓI, Elena. Pragmática: a cultura no ensino de línguas. In: IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro, 2005. **Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2005. v. IX.

GRAMSCI, Antonio. **Selections from the prison notebooks**. Edição e Tradução: Q. Hoare e G. N. Smith. Londres: Lawrence and Wishart, 1971.

GRILLO, Marlene; ENRICONE, Délcia; BOCHESSE, Jocelyne et. al. **Transposição didática**: uma criação ou recriação cotidiana. XI Salão de Iniciação Científica. LUME Repositório Digital. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/99664><http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/99664>>. Acesso em: 20 out. 2014.

HACK, Josias R. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 126 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.**

Tradutores: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. 11. ed.

HALLIDAY, Michael. **Introduction to functional grammar.** Londres: Edward Arnold, 1985.

HALTÉ, Jean-François. **Savoir et écrire, savoir faire.** Pratiques. Metz, 1989. n. 61.

\_\_\_\_\_. O espaço didático e a transposição. Tradução de Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. In: **Fórum Linguístico.** Florianópolis: jul./dez. 2008. v. 5, n. 2. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p117/11033>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

HARVEY, David. **Justice, nature and the geography of difference.** Oxford: Blackwell, 1996.

HYPÓLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C. V. **Reestruturação Curricular e Auto-intensificação do Trabalho Docente.** Currículo sem Fronteiras, jul./dez. 2009. v.9, n.2, p.100-112.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.** Disponível em: <[http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais\\_para\\_o\\_Exame\\_Nacional\\_de\\_Ingresso\\_na\\_Carreira\\_Docente.pdf](http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 1997. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

JODELET, Denise. Apresentação. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais.** Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001a.

\_\_\_\_\_. As representações sociais no campo das ciências humanas. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001b.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: a Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge, 1996.

KRISTEVA, Júlia. Word, dialogue and novel. In: Moi, T. (Ed.) **The Kristeva reader**. Oxford: Basil Blackwell, 1986. p. 34-61.

LABOV, Whilliam; FANSHEL, David. **Therapeutic discourse: psychotherapy as conversation**. Nova York: Academic Press, 1977.

LARSON, Magali S. **Proletarianisation and educated labour**. Theory and Society, 1980. 9, p.131-175.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário I.; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIMA, Ronaldo A. **Representações do Brasil em textos do exame CELPE-BRAS**. Tese. Niterói: Instituto de Letras – Universidade Federal Fluminense, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MACHADO, Anna R.; DIONISIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Parábola Editorial, 2010. 2. ed.

MARIANI, Bethania. Quanto vale uma língua? O apagamento do político nas relações econômicas e linguísticas. (artigo) In: **Revista Encontros de Vista**. Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem (NIEL) Segunda Edição. Jul./Dez. 2009. ISSN 1983-828X. P. 1 – 12.

MASON, Jenniffer. **Qualitative Researching**. London: SAGE Publications, 1998.

MATO, Daniel. Producción transnacional de representaciones sociales y transformaciones sociales en tiempo de globalización. In: MATO, Daniel (Org.) **Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización**. Buenos Aires: Clacso, 2001. p.127-160.

MERINO, Isidoro. **Test de compatibilidad viajera**. (Blogs El Viajero. EL PAÍS). Disponível em: <<http://blogs.elpais.com/viajero-astuto/2011/05/test-de-compatibilidad-viajera.html>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

MEURER, José L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José L; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2002. p. 17-29.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação**. jan./abr. 2012. v. 17 n. 49.

MOITA-LOPES, Luiz P. **Identidades fragmentadas**. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA-LOPES, Luiz. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, José. **O que é educação a distância**. USP, 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/dist.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

MORÉ, Rafael P. O; VIEIRA, Grace T; ARAÚJO, Márcia S. de; et. al. Educação a Distância e formação docente: o sistema Universidade Aberta do Brasil como forma de ampliar o acesso à educação superior. (Artigo). **Revista GUAL**. Florianópolis, mai./ago. 2011. v.4, n. 2, p.89-109.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1976 [1961].

\_\_\_\_\_. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NEAD – NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Manual MOODLE para Professores Autores e tutores**. CEFET/Bagé, ago. 2008.

NETO, Luiz H. R. A formação do Estado brasileiro: patrimonialismo, burocracia e corrupção. In: **Revista do Mestrado em Direito da UCB**. Jan./jun. 2008. vol. 2, n. 1. p. 204-230. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/rvmd/article/viewFile/2598/1589>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

OLIVEIRA, Gleyva M. S. **Concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos Cursos de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem**. Tese. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91414/261994.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

OLIVEIRA, João B. B. A avaliação no contexto da formação inicial do professor. In: OLIVEIRA, A. L.; ALVES S, C. O.; SOARES, S. (Orgs.) **Propostas e Contribuições: Educação, Saúde e Política**. Manaus: BK Editora, 2012. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/tenbiase/avaliao-no-contexto-da-formao-inicial-do-professor>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

PÊCHEUX, M. Language, semantics and ideology. Londres: Macmillan, 1982. (Tradução brasileira: Eni P. Orlandi et al. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988).

PERU HOTELS INFO. **Conoce Machu Picchu I**. (Vídeo youtube). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=8EUzMR\\_K6Us](https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=8EUzMR_K6Us)>. Acesso em: 10 jul. 2012. \_\_\_\_\_. **Conoce Machu Picchu II**. (Vídeo youtube). Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=ypYfEo\\_KOk&NR=1](http://www.youtube.com/watch?v=ypYfEo_KOk&NR=1)>. Acesso em: 10 jul. 2012.

PETITJEAN, André. **La transposition didactique em français**. Pratiques, n. 97-98, Metz, 1998.

POLIDORO, Lurdes F.; STIGAR, Robson. **A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar**. Ciberteologia. Revista de Teologia e Cultura, 2010. n. 27, ano VI, jan./fev.

POSSARI, Lucia H. V.; NEDER, Maria L. C. **Material Didático para a EaD: Processo de Produção**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

POTTER, Jonathan, WETHERELL, Margaret. **Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour**. Londres: Sage Publications, 1987.

PRETI, Orestes. **Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, 1996.

RAMAL, Andrea C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMALHO, Viviane. Análise crítica da publicidade: um estudo sobre anúncios de medicamento. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 2009. v. 10, n. 2, p. 152-182.

RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. Análise de Discurso Crítica, do Modelo Tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. In: **Linguagem em (Dis)curso**. LemD: Tubarão, jul./dez. 2004. v. 5, n.1, p. 185-207.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2011. 2. ed.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Inglaterra: Cambridge University Press, 2001. 2. ed.

RODRIGUES, Suely S. **Políticas de Avaliação Docente: tendências e estratégias**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro oct./dec. 2012. v. 20 n. 77. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362012000400007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000400007)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

SACRISTÁN, José G; GÓMEZ, Ángel I. P. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1998. 7. ed.

SANTÁNGELO, Horacio N. Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y redes de comunicación. **Revista Ibero-Americana de Educación**. OEI. n. 24,



sep./dic. 2000. Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie24f.htm>>. Acesso em: 05/04/2016.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**. Projeto 20 anos do HISTEDBR (financiado pelo CNPq). Campinas: Unicamp, ago. de 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf)>. Acesso em: 15 de jan. 2016.

SCHNEIDER, Maria N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. In: **Contingentia**. UFRGS. vol. 5, n. 1. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601#autorv>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SHIN, Namin. **Beyond Interaction**: relational construction of Transational Presence. *Open Learning*, 2002. vol. 17, n. 2, p. 121-137.

SILVA, Nívea R. da. **A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na educação a distância**: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico. Tese. Florianópolis: PPGL/UFSC, 2012. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0512-T.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

SINCLAIR, John; COULTHARD, Malcolm. **Towards an analysis of discourse**: the English used by teachers and pupils. Oxford: Oxford University Press, 1975.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: CAVALCANTI, Marilda C. (Org.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

SIQUEIRA, Domingos S. P. **Inglês como língua internacional**: por uma pedagogia intercultural crítica. Tese. Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11607/1/Tese%20Domingos%20Siqueira1.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SOARES, Vanessa A. S. F. **A série televisiva O Sagrado e a prática de publicidade institucional indireta da rede globo: uma análise crítica de gênero.** Dissertação. Programa de Pós-graduação em Linguística UFSC, 2013. <<http://ppglin.posgrad.ufsc.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

STAHL, Luana R.; ISAIA, Silvia M. A. Articulação entre os conhecimentos específicos e a formação de professores: a licenciatura em discussão (Dossiê). **Políticas Educativas.** Porto Alegre, 2012. v. 6, n.1, p. 41-55. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/viewFile/45648/28784>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

STROSS, Brian. The hybrid metaphor. From Biology to culture. In: **Journal of American Folklore.** Theorizing the hybrid. 5. EEUU: American Folklore Society, Summer 1999. vol. 112, n. 44, p. 254-267.

THOMPSON, John. **Ideology and modern culture: critical social in the Era of mass communication.** Cambridge: Polity Press, 1990.

TORRES, Alma I. M. **Aprendizaje y comunicación.** ¿Cómo aprendemos? México: Pearson Educación, 2001.

VENTURINI, Maria A. Considerações sobre a abordagem comunicativa no ensino de língua. **Domínios de Lingu@gem.** Revista Eletrônica de Linguística. ano 1, n. 1. jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11395/6683>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos de sociologia compreensiva.** Brasília: EDU/UnB, 1999. v. 2.

WIEDEMER, Marcos L. Princípios e fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Cadernos do CNLF - Minicursos e Oficinas.** vol. XVII, n. 03 Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xvii\\_cnlf/min\\_ofic/10.pdf](http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/min_ofic/10.pdf)>. Acesso: 01 de abr. de 2016.

ZABALA, Antoni. Avaliação. In: **A Prática Educativa.** Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXO I – Figuras representativas da LEI

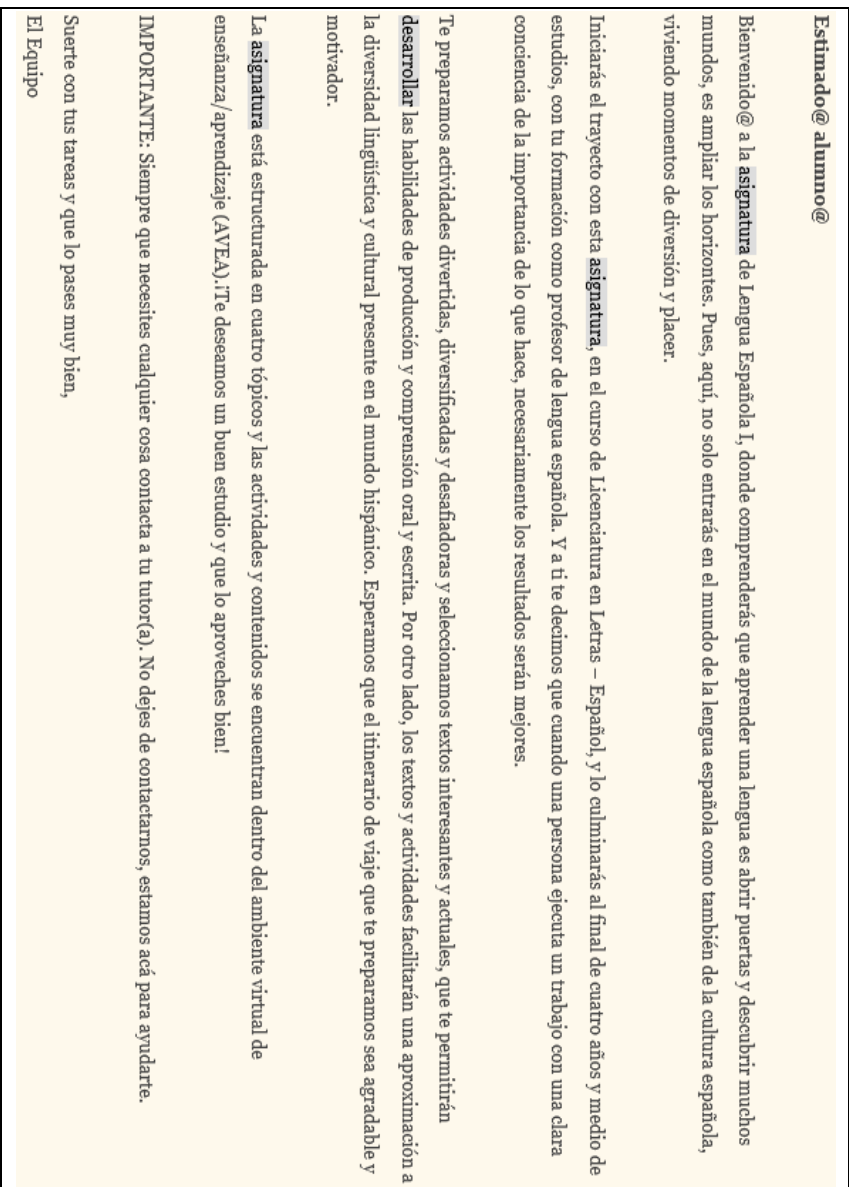



Figura 1 (F1) – Texto de Apresentação da disciplina.  
Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>



Figura 2 (F2) – Animação de abertura.

Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

**TÓPICO I: Músicas y danzas (Cuba, España y Argentina) - fecha 15/8 a 24/8**



Antes de empezar nuestro viaje por algunos países hispánicos, conociendo un poco de su música y danza, es importante que nos conozcamos, ¿verdad? ¿Te gustaría saber quiénes son y qué suelen hacer los tutores UFSC y la profesora? Entonces accede al link [conoce a la profesora y a la tutora](#).

Ahora ya puedes hacer la **Actividad 1 - Presentación**, que trae una tarea de presentación. En este primer tópico te presentamos tres "estilos" musicales diferentes que, por coincidencia, tienen influencia de la cultura negra.

Te estamos hablando de La Salsa, El Flamenco y El Tango. Púlsalo en [Viaje por...](#) para conocerlos.



-  Actividad obligatoria 1: Texto de Presentación - Borrador - Fecha: 15/8 a 19/8
-  Actividad obligatoria 1: Texto de Presentación - Versión final - Fecha: 19/8 a 24/8
-  Actividad complementaria - Foro de Presentación
-  Viaje por...

Figura 3 (F3) – Texto de apresentação do Tópico I.

Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

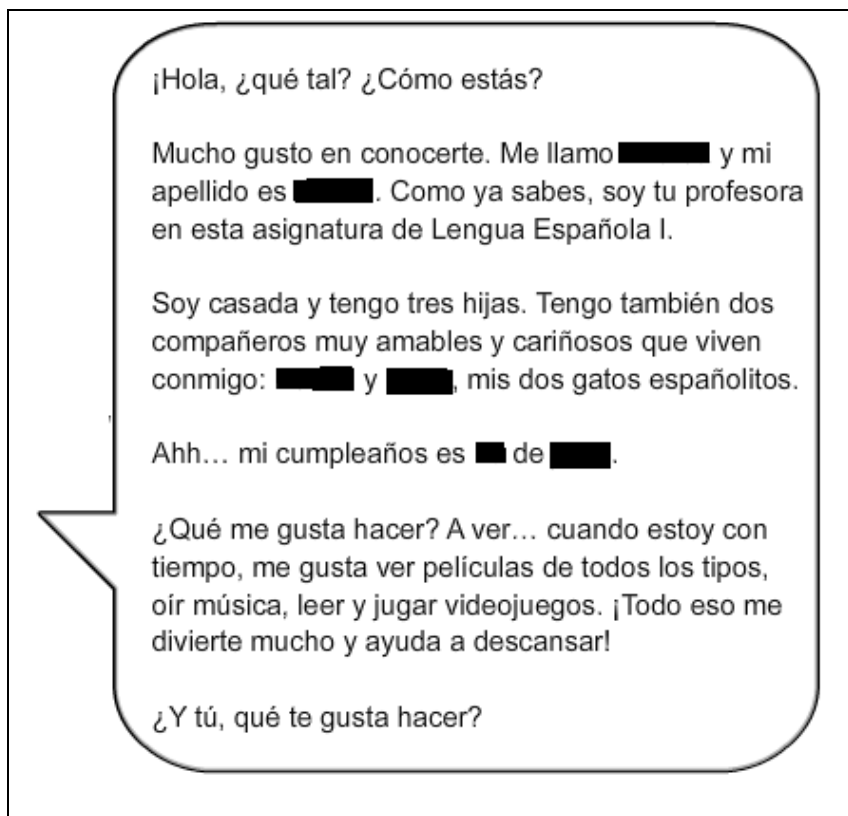


Figura 4 (F4) – Exemplo de apresentação da professora.  
Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

**Actividad obligatoria 1: Texto de Presentación - Borrador - Fecha: 15/8 a 19/8**

Para empezar ¿qué tal si te presentas a tus colegas y a nosotros, tutora y profesora, utilizando como ejemplo nuestra presentación? Para eso tendrás que **crear un pequeño texto** hablando de ti: quién eres, qué haces, qué te gusta hacer, tu cumpleaños y otras informaciones que quieras agregar.

La propuesta es que el texto sea informal. Utiliza de **80 a 100 palabras**.

Observación: tendrás hasta el **día 19 de agosto** para postar aquí el borrador de la actividad. Después del retorno de tu actividad, con las observaciones de la tutora UFSC, trabajarás un poco más en el texto (incluso agregando más informaciones), acatando las sugerencias de la tutora, y lo enviarás otra vez, ahora como el texto definitivo, en la tarea **Actividad obligatoria 1: Texto de Presentación - Versión final**.

¡OOO! Recibirás nota por los dos textos enviados: el borrador y el texto definitivo.

Figura 5 (F5) – “Atividade obrigatória em EaD” 1 (rascunho). Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

**Actividad obligatoria 1: Texto de Presentación - Versión final - Fecha: 19/8 a 24/8**

Después del retorno de tu actividad, con las observaciones de la tutora UFSC, trabajarás un poco más en el texto (incluso agregando más informaciones), acatando las sugerencias de la tutora UFSC, y lo enviarás otra vez, ahora como el texto definitivo.

Tendrás hasta el **día 24 de agosto** para enviar tu **versión final** del texto.

Figura 6 (F6) – “Atividade obrigatória em EaD” 1 (versão final). Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

...Cuba, España y Argentina.

Según Celso Cruz, cedeire carlinhe cubano, **La salsa** es música cubana con otro hombre; es mambo, cha-cha-cha, rumba, son todos los ritmos cubanos bajo un solo hombre. Se baila con movimientos cadenciosos de cadera y hombros. Tanto el hombre como la mujer giran uno alrededor del otro en ambos sentidos con un ritmo casi inagotable. Las raíces de la salsa pueden remontarse a los ancestros africanos que fueron enviados al Caribe por los españoles como esclavos.

**El Flamenco** es el resultado de la convivencia entre videntes celticos, judíos, orientales, árabes y africanos. Sus primeras manifestaciones surgen en Andalucía (España) a fines del siglo XVIII. El flamenco es un arte que se presenta en dos variantes: Música y Baile. En la música, el Cante y la Gaitera ocupan el papel fundamental, aunque existen otros instrumentos (como las castañuelas) que esencialmente están presentes y juegan un papel muy importante. El Baile es muy expresivo y cada parte del cuerpo ha de moverse de forma coordinada: Los pies, las piernas, las caderas, el baile, los brazos, las manos, los dedos, los hombros, la cabeza...

**El Tango** hace a fines del siglo XIX en suburbios y lugares de mala nota, no se sabe exactamente en dónde, si en Buenos Aires (Argentina), Montevideo (Uruguay) o Rosario (Argentina). Inicialmente fue prohibido por su baile sensual, en la década de 1910 se puso de moda en París y consecuentemente se olvidó su mala fama y se aceptó en los salones de la alta sociedad.

Ahora te invitamos a conocer un poco más sobre los tres estilos musicales. ¡A ver cuál te gusta más!



<https://www.youtube.com/watch?v=0P-dX3L5Am-8>



<https://www.youtube.com/watch?v=FxNolAAE-1Q>



<https://www.youtube.com/watch?v=8xg2-8lpxz4>


Figura 7 (F7) – “Viaje por...” (Tópico I).


Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

**TÓPICO II: Fiestas populares (México y Bolivia) - fecha 25/08 a 01/09**

Después de conocernos mejor y saber un poco más de las danzas y músicas de Argentina, España y Cuba, llegamos al tópico II. Y descubrimos que viajar y conocer la cultura de otros países es un placer. Así, te invitamos a continuar este viaje y a que nos acompañes rumbo a las fiestas que ocurren en **México y Bolivia**.

Después de dar una vuelta por **Viaje por...** haz las actividades obligatorias y participa del **foro sobre fiestas populares**.



 [Viaje por...](#)

[Actividad obligatoria - música y danzas - Fecha: 25/08 a 01/09](#)

[Actividad obligatoria - "una vida detrás de las calaveras de azúcar" Fecha: 25/08 a 01/09](#)


 [Foro sobre fiestas populares](#)

Figura 8 (F8) – Texto de apresentação do Tópico II.  
Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>



...**México y Bolivia.**

En México el **Día de los Muertos** es festejado en noviembre, una tradición que remonta a la civilización azteca, pero no se sabe triste o morbido, al contrario es un día de alegría. Hay muchas tradiciones que se observan pero la principal es la de hacer un altar a los que se murieron y poner las cosas o comidas que le gustaba al muerto.

Y el conerito en esa fecha se algo muy especial. ¿Sabes que entre las cosas que se venden están los dulces de calaveritas? ¿Qué raro no? Son dulces en forma de cráneo, generalmente realizadas de dulce de azúcar, chocolate, amaranillo, gominita, entre otros. Generalmente son vendidos en los tradicionales mercados denominados "Todos Santos", en las ferias y tiendas comerciales.

Acompaña ahora la historia de Juan Domínguez, que ofrece sus dulces en esta fiesta hace más de 50 años y luego una receta para preparar calaveritas de azúcar que le pasamos.

En **Bolivia** es celebrado el Carnaval de Oruro que es una fiesta sacra y a mismo tiempo profana, se representa una lucha entre el bien y el mal. Es muy colorido, usan máscaras, hay bailes y comienza una semana antes del carnaval. La fiesta es tan importante que fue declarada como Patrimonio Oral e Inmaterial por la UNESCO.

Después participa del foro para charlar sobre fiestas populares.

Ahora te invitamos a conocer un poco más sobre estas dos fiestas. ¡Mira los videos!

Reportaje de los muertos



0:00 / 6:35

[https://www.youtube.com/watch?v=g\\_wg3y3n11k&t=33](https://www.youtube.com/watch?v=g_wg3y3n11k&t=33)

PRONOCION CARNAVAL ORURO 2014 [HD]



0:00 / 14:01

<https://www.youtube.com/watch?v=5keotNGv3U#t=11>

Figura 9 (F9) – “Viaje por...” (Tópico II).

Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

**EL UNIVERSAL**  
**ESTADO DE MÉXICO**  
eluniversaledomex.mx

Escribe aquí qué buscas...   
Ejemplo: noticias, personas

EL UNIVERSAL.mx | Inicio | Chalco | Cuautlín | Izcalli | Ecatepec | Huixquilucan | Naucaipan | Nezahualcóyotl | Tlalnepantla | Toluca | MÚnicipios

Política | Educación | Salud | Economía | Obras | Turismo | Seguridad | Deportes | Espectáculos | Cultura | Elecciones 2011 | Transporte | Sociedad | Video | MxM

Inicio | Toluca

SOCIEDAD |

## Una vida detrás de las calaveras de azúcar

Don Juan, lleva 50 años asistiendo a la Feria del Alfébrico, donde ofrece sus productos; para su familia es un ejemplo de vida



10 de octubre 2010  
10:11

Notas Relacionadas

09/10/2010 Los muertos endulzan  
Toluca

Sitio Oficial [Toluca](#)  
Presidente Municipal [María Elena Barrera Tapia](#) (PRI)



@eleccion\_edomex

Da clic y sigue la información de los comicios 2011 en el Estado de México



Figura 10 (F10) – Detalhe do texto “Una vida detrás de las calaveras de azúcar”.  
Fonte: <http://www.eluniversaledomex.mx/toluca/nota7887.html>

## ¿Cómo preparar tu calaverita de azúcar?

En internet puedes encontrar miles de recetas para la elaboración de este dulce, una de ellas es la siguiente:

**Ingredientes:**

- 3/4 kilo de azúcar blanca.
- 1/2 cucharadita de cremor tártaro.
- 1/4 litro de agua.

**Moldes.**

**Para adomar:**

- 2 claras de huevo.
- [Azúcar glass](#).
- Colores vegetales.
- [Papel de estaño](#) de varios colores.
- Papel encerado para hacer [duyas](#) o [cucuruchos](#) para adomar.
- Moldes para hacer las calaveras.
- Pincel.

Figura 11 (F11) – Detalhe da receita das “caveirinhas de açúcar”.  
Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

<p><b>Foro sobre fiesta populares</b></p> <p>En Brasil tenemos muchas fiestas populares, de norte a sur hay fiestas durante todo el año, algunas son muy grandes y duran días, otras son más chicas y de horas, pero parece que todos los pueblos o naciones tienen sus días de gran fiesta, en esta unidad te presentamos el Carnaval de Oruro en <i>Viaje por...</i> Después de mirar la película, participa de este foro, escribiendo algunas frases sobre:</p> <p><b>¿Qué te trajo a la memoria ver el video? ¿Hay puntos de semejanza o no con alguna de las muchas fiestas que hay en Brasil? ¿Ya has participado de alguna fiesta popular? Cuéntanos, pero escribe con tus propias palabras, te esperamos!</b></p>	<p><b>Actividad obligatoria - música y danzas - Fecha: 25/08 a 01/09</b></p> <p>Para contestar a las cuestiones es necesario leer antes, con atención, el texto <b>"Ritmos que ayudan a mejorar la salud"</b>. Haz clic en la respuesta correcta a cada página y en "enviar". Después de aceptar las respuestas, haz clic en la opción "siguiente" (al final de la página). Luego de terminar de contestar todas las cuestiones debes pulsar en "enviar todo y terminar" para que se considere la tarea completada.</p> <p>Para empezar la actividad, pulsa en el botón "comenzar".</p>
---	---

Figura 13 (F13) – “Atividade obrigatória em EaD” 2 (parte 1). Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

Figura 12 (F12) – Fórum sobre festas populares. Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

## Ritmos que ayudan a mejorar la salud

peru21.pe

Domingo, 20 de marzo de 2011

¿Sabía que bailar mejora la calidad de vida? Les presentamos tres propuestas para no perderle el paso a un presente lleno <sup>de</sup> bienestar



**SALSA.** Es uno de los bailes más populares y complejos. ¿Quién no ha pasado vergüenza por no saber bailar canciones de Héctor Lavoe? “Si la persona es constante, en seis meses bailará muy bien”, cuenta Fiorella Valencia, que ha participado en mundiales y congresos de salsa.

Destaca que la salsa elimina toxinas, fortalece los músculos, incrementa la autoestima y mejora las relaciones interpersonales. “Hay quienes vienen y se enamoran. Al final, todos aprenden cómo expresarse a través del lenguaje corporal”, anota. Fiorella también ofrece talleres de salsa para niños, así como el de Lady Style para mujeres.



**DANZA ÁRABE.** Parece exclusiva de solteras sensuales y acrobáticas, pero está dirigida a la mujer en general. “Aquí vienen niñas de seis años y mujeres de 60 o 70”, cuenta Amar Sotomayor. La danza árabe desarrolla el equilibrio, la tolerancia, la disciplina y el compromiso, así como la flexibilidad, la respiración y el control del peso.

“Ellas aprenden a mover partes del cuerpo que ni pensaban. En el caso de las adolescentes, ayuda a que tengan un mejor control de sus emociones”, dice Amar. Una práctica adecuada puede ser de dos horas semanales

las que se pueden tomar en dos sesiones separadas o en una sola.

Figura 14 (F14) – Detalhe do texto “Ritmos que ayudan a mejorar la Salud”.

Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

Página: [1](#) [2](#) [3](#) [4](#) [5](#) [6](#) [7](#) [8](#) (Siguiente) ▶

**1**

Puntos:  $-\frac{1}{13}$

De acuerdo con el texto, ¿cuáles de la danzas vigora los músculos?

Seleccione una respuesta.

a. Salsa y Flamenco

b. Árabe

c. Árabe y Flamenco

d. Salsa

Figura 15 (F15) – Detalhe da “Atividade obrigatória em EaD” 2 (parte 1).  
Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

**Actividad obligatoria** – “una vida detrás de las calaveras de azúcar” Fecha: 25/08 a 01/09

Lee el texto **Una vida detrás de las calaveras de azúcar**, investiga en Internet sobre la famosa “Feria de Alfeñique” y señala V para la(s) alternativa(s) Verdadera(s) y F para la(s) alternativa(s) Falsa(s):

Figura 16 (F16) – “Atividade obrigatória em EaD” 2 (parte 2).  
Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

<b>1</b>	Según el texto, Don Juan le enseñó a fabricar golosinas a muchas personas cuando trabajaba en una fábrica de dulces.
Puntos: --/10	Respuesta: <input type="radio"/> Verdadero <input type="radio"/> Falso <input type="button" value="Enviar"/>
<b>2</b>	La familia de Don Juan se siente orgullosa de tener a un pariente que cada año participa de la Feria de Alfeli que, ya que es un claro ejemplo de la fuerza y las ganas de trabajar y salir adelante.
Puntos: --/10	Respuesta: <input type="radio"/> Verdadero <input type="radio"/> Falso <input type="button" value="Enviar"/>

Figura 17 (F17) – Detalhe da “Atividade obrigatória em EaD” 2 (parte 2).  
 Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

**TÓPICO III: Turismo Cultural (Chile y Perú) fecha 02/09 a 11/09**



¡Qué rápido, no! Llegamos al tercer tópico de esta **asignatura**, y observa cuántas informaciones nuevas ya hemos adquirido. Y ya que estamos viajando no podemos dejar de conocer dos nuevos lugares que son muy visitados en el mundo, y que abarcan sorpresas y misterios: La Isla de Pascua y Machu Picchu.

Las dos son construcciones hechas hace siglos, que todavía garantizan estudios, y que poseen una **mezcla** de belleza y de secretos.

Después de conocer estos dos lugares misteriosos en **Viaje por...**, ve a la **Actividad obligatoria 3** y haz lo que te proponemos: leer con atención el texto "Test de compatibilidad viajera"; hacer la **Actividad complementaria** de comprensión del texto; ver la película Diarios de motocicleta y charlar por skype con tu tutor UFSC.

¡Participa también del **foro de expresiones idiomáticas**!

-  [Actividad obligatoria 3: Skype - Instrucciones generales](#) - Fecha: 05/09 a 10/09
-  [Viaje por...](#)
-  [Actividad complementaria - Test de compatibilidad viajera](#)
-  [Foro de expresiones idiomáticas](#)

Figura 18 (F18) – Texto de apresentação do Tópico III.  
 Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

... Chile y Perú.

La **Isla de Pascua** o Rapa Nui, su antiguo nombre hasta 1722; pertenece al país de **Chile**, a pesar de estar a 3700 km de distancia, en la Polinesia. Es uno de los lugares más intrigantes del planeta por causas de los **moais** que son famosos mundialmente y despiertan una enorme curiosidad, produciendo diversas teorías sobre el por qué de ser construidos y de como eran transportados, más el misterio permanece hasta los días de hoy. Los señeros han conseguido a través de una lucha a lo largo de los siglos mantener su identidad cultural, pero solo en 1966 fueron reconocidos como ciudadanos chilenos, por eso los invitamos a que vean el video que les pusimos y a que lean el **texto sobre la Isla** para que puedan apreciarla un poco más.

**Perú** es uno de los países que tiene una riqueza cultural y arqueológica muy grande. El turismo cultural es uno de los más explotados y ofrece muchas posibilidades de paseos inolvidables. El país disfruta de vasta pluralidad cultural e histórica. Es imposible no pensar en las maravillosas construcciones incas y aquí nos acordamos de **Machu Picchu**, la ciudad incaica oculta por siglos que tiene su buena dosis de misterios también. La grandiosidad que se desprende de ella deja atónito a cualquiera que la visite, por eso le invitamos a ir hasta ella virtualmente mirando estos videos y leyendo este **texto** que muestra algo más sobre este país fascinante.

Machu Picchu - parte I

Conoce MachuPicchu I



0:00 / 4:35

www.youtube.com/watch?v=8EUZAR\_K6Us

Machu Picchu - parte II

Conoce MachuPicchu II



0:00 / 9:09

www.youtube.com/watch?v=yD\_XfE0\_KOK&amp;np=1

Isla de Pascua

Documental la Isla de Pascua. Los mo



0:00 / 2:23

www.youtube.com/watch?v=p92daqBj8VVI

Figura 19 (F19) – “Viaje por...” (Tópico III).

Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

The image shows a screenshot of the Metropolitan Touring website. At the top, there is a navigation bar with the company logo on the left and language options (English, Español, Japanese, Chinese) and the current day (Jueves, 1) on the right. Below this is a menu bar with categories like NOSOTROS, VIDEOS, and CONTACTENOS, and a list of destinations: GALAPAGOS, ECUADOR, COLOMBIA, PERU, and CH. The main content area features a breadcrumb trail: Principal > Información de Viajes a Chile > Noticias de Chile > Isla de Pascua: Mágico. There are social media sharing buttons for Google+ (0) and Facebook (Curtir). The title of the page is 'Isla de Pascua: Mágico'. Below the title, there is a section for 'Información' and a button labeled 'SOLICITAR INFORMACIÓN'. The text describes the island as a special place with beautiful beaches, lush vegetation, and ancient Moai statues. It mentions that the island is known to its natives as Rapa Nui or Te Pito o te Henua, 'the navel of the world', and is located in the middle of the Pacific Ocean. It also notes that the island has managed to preserve its culture and the Moai statues, which are a universal reference to the Rapa Nui culture and their construction, similar to the pyramids of Egypt.

Principal > Información de Viajes a Chile > Noticias de Chile > **Isla de Pascua: Mágico**

+1 Curtir Uma pessoa curtii isso. Seja o primeiro entre seus amigos.

## Isla de Pascua: Mágico

Información [SOLICITAR INFORMACIÓN](#)

### Isla de Pascua: Mágico

Muchos la consideran como uno de los lugares más especiales del planeta. Tiene todo el encanto de la Polinesia, magníficas playas y una exuberante vegetación. Si a esto se agrega el calor de su gente y su sabrosa cocina, resulta una combinación perfecta. Sin embargo, su mayor atractivo son los gigantes de piedra que se encuentran en su territorio y su místico ambiente, que se prestan para vivir una aventura fascinante.

Conocida por sus nativos como Rapa Nui o Te Pito o te Henua, "el ombligo del mundo", está ubicada en la mitad del Océano Pacífico y es la isla más alejada del territorio continental.

A través de los años, su pueblo ha logrado con gran esfuerzo preservar la cultura pascuense y los admirables moais. Estas enormes esculturas de piedra son un referente universal de la cultura Rapa Nui y su construcción -al igual que las pirámides de Egipto- sigue siendo un misterio.

Figura 20 (F20) – Texto “Isla de Pascua: Mágico”.

Fonte: [http://www.metropolitantouring.com/content.asp?id\\_page=3419](http://www.metropolitantouring.com/content.asp?id_page=3419)





País de maravillas, mega diverso, de un pasado y herencia milenarios. Se dice que hay un Perú para cada quien. Es costa, sierra y selva. Cultura, aventura y naturaleza. Lima, Cusco y Machu Picchu. Turismo urbano, cultural y arqueológico.

Déjese sorprender por nuestro pasado pre inca en la costa, Trujillo y Chiclayo lo esperan en la Ruta Moche. Iquitos y Puerto Maldonado son la puerta a nuestra Amazonia y su biodiversidad. Parajes envidiables, de vistas acogeedoras.

El Perú es gastronomía, folclore, pero sobre todo cultura. Chachapoyas y la ciudadela de Kuelap, Ica y Nazca y sus enigmáticas Líneas, Paracas, Puno y el Lago Titicaca. Destinos declarados Patrimonio cultural, natural e histórico de la Humanidad. Culturas vivas, gente acogedora y sabor culinario. Cada vez sabe mejor venir a Perú.

## LO MEJOR DE PERÚ

- ▶ Amazonia
- ▶ Camino Inca
- ▶ Cusco
- ▶ Lima
- ▶ Machu Picchu

## FECHAS ESPECIALES

- ▶ Inti Raymi, fiesta del Sol, 24 de junio
- ▶ 29 de junio, Día de San Pedro y San Pablo
- ▶ 28 de julio, Día de la Independencia del Perú
- ▶ 29 de julio
- ▶ 30 de agosto, Santa Rosa de Lima
- ▶ 8 de octubre, Combate de Angamos

Figura 21 (F21) – Texto “Lo mejor de Perú”. Fonte: <http://www.condortravel.com/es/travel/to/peru/>

### Actividad obligatoria 3: Skype - Instrucciones generales - Fecha: 05/09 a 10/09

1º Leer con atención el texto **Test de compatibilidad viajera**. Puedes hacer la actividad complementaria para mejor comprender el texto.

2º Ver la película **Diarios de Motocicleta**.

3º Ver los días y horarios de Skype ofrecidos por la tutora UFSC e incluir en la agenda un horario para ti entre los días 05/09 a 10/09. **Fíjate: los momentos del skype para la tarea obligatoria 3 deben ser marcados con antelación. Si faltas el día y hora marcados, la nota será nula.**

Ve aquí, en este tutorial cómo instalar y usar el Skype

¡Ojo! Los temas que serán tratados por skype, en la charla con la tutora UFSC, vendrán de la lectura del texto y de la película. Guía con posibles preguntas para el Skype.

\* Te diste cuenta de que en el texto **Test de compatibilidad viajera** no hay ninguna palabra señalada. Te proponemos que participes de la construcción del glosario. Anota las palabras que no conozcas, busca su significado y colócalas en el glosario.

Figura 22 (F22) – “Atividade obrigatória em EaD” 3. Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

publicidad

¿Cómo decías que se llama esa web?  
*ver vídeo »*

**EL PAÍS**

PORTADA INTERNACIONAL POLÍTICA ECONOMÍA CULTURA SOCIEDAD DEPORTES

el viajero  
BLOGS EL VIAJERO  
**astuto**



**Ir a El Viajero**

**● SOBRE EL BLOG**

El Viajero Astuto va dirigido a todos aquellos que han pagado el doble que su vecino de asiento. Un blog práctico donde lo que importa es no perder el tiempo a la hora de encontrar los chollos y la inspiración. Pistas para conocer los pequeños secretos del mundo de los viajes.

**● SOBRE EL AUTOR**



Isidoro Merino es el especialista de El Viajero para ofertas y temas prácticos. Ha nadado con leones marinos en las islas Galápagos y desayunado con Mickey Mouse en Disneyland París. Trotamundos.

**06**  
MAY  
2011

**Test de compatibilidad viajera**  
Por: Isidoro Merino

Figura 23 (F23) – Detalhe do texto “Test de compatibilidad viajera”.

Fonte: <http://blogs.elpais.com/viajero-astuto/2011/05/test-de-compatibilidad-viajera.html>

TÓPICO III – GUÍA CON POSIBLES PREGUNTAS PARA EL SKYPE  
TEXTO – “TEST DE COMPATIBILIDAD VIAJERA”

<http://blogs.elpais.com/viajero-astuto/2011/05/test-de-compatibilidad-viajera.html>

Actividad obligatoria 3

Te presentamos las posibles preguntas para la **charla por skype** con tu tutor(a) UFSC. Fundamentadas en el texto *Test de Compatibilidad Viajera* (además de la tarea de *Diarios de Motocicleta*), estas harán parte de la actividad oral. Te resaltamos que no es para “saber de memoria” las respuestas, sino para entrenar lo que puedes responder a tu tutor(a)

1. Para muchas personas el mejor programa es viajar, para otras la aventura de lo desconocido es un suplicio. Cuéntanos si te gusta o no te gusta viajar y ¿por qué?.....
2. Estás de vacaciones y vas a viajar. El lugar en el mundo que te gustaría conocer es ..... Por qué.....
3. Todos tenemos hábitos o vicios, al viajar con alguien, cuál es el que menos tolerarías: .....
4. De acuerdo con el texto lo que determina el éxito de un viaje es la compañía, por eso antes de partir....
5. Roles y responsabilidades son importantes para un buen viaje, si ya viajaste con amigos cómo fue la relación....

Figura 24 (F24) – Detalhe do Guia para a conversa por Skype.


Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

**TÓPICO IV: Arte y Literatura (Colombia y Uruguay) fecha 12/09 a 25/09**

¡Hemos llegado a nuestro último tópico!, y para cerrar nuestro programa con broche de oro, conoceremos un poco más sobre Colombia, y lo haremos de la mano de Fernando Botero. Desde Colombia vamos a bajar hasta Uruguay para conocer a Eduardo Galeano, periodista y escritor uruguayo. Para eso, entérate de lo que se encuentra en [Viaje por...](#)

Ahora ve a la **Actividad obligatoria 4** y haz lo que te proponemos: leer con atención la carta de Galeano; ver las informaciones adicionales sobre carta formal e informal; escribir la carta con base en las informaciones que te pasamos.

Puedes también hacer la **Actividad complementaria** de comprensión del texto. ¡Y sigue enriqueciendo el **glosario** y participando del **foro de expresiones idiomáticas!**



[Viaje por...](#)

[Actividad obligatoria 4: Escritura de la carta - Fecha: 12/09 -17/09](#)

[Actividad obligatoria 4: Foro de lectura de la carta- Fecha: 20/09 -25/09](#)


[Actividad complementaria - El drama de Colombia, con los ojos de Botero](#)

Figura 25 (F25) – Texto de apresentação do Tópico IV.  
Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

---Colombia y Uruguay.

**Fernando Botero** es pintor, dibujante y escultor colombiano, en el que la monumentalidad, el humor, la ironía y la ingenuidad se combinan con un admirable dominio del oficio y gran talento. Botero emplea la gordura como base de una cariñosa burla para comentar ciertos aspectos de la vida. La misma voluptuosidad e ingenuidad que caracteriza su pintura, se encuentra en la escultura, el tratamiento exagerado en sus proporciones de la figura humana es hoy una de las características inconfundibles de su obra. Para conocer un poco más, puedes leer un reportaje de clarín: "El drama de Colombia con los ojos de Botero" y para saber un poco más sobre la pintura de Botero, mira el video abajo.

**Eduardo Galeano** es periodista y escritor uruguayo, la calidad, simplicidad y belleza de sus escritos lo colocan entre los autores más queridos y respetados de Latinoamérica. Obras destacadas: Las veras abiertas de América Latina, Días y noches de amor y de guerra, Memorias del fuego I, Nosotros decimos no, El libro de los abrazos, Bocas del tiempo. A continuación te traemos un video corto de este fantástico escritor uruguayo, y aquí el video con la transcripción de la carta.

**Documental animado: "Fernando Botero"**  
  
<https://www.youtube.com/watch?v=VhwaMdnRjyKE#t=11>


**Eduardo Galeano – "Carta al Señor Futuro"**  
  
<https://www.youtube.com/watch?v=VqFKCb3sW8>

Figura 26 (F26) – “Viaje por...” (Tópico IV).

Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

Lo más valioso de la obra de toda su vida (Botero produjo más de 2.500 obras) se exhibe en el Museo de Arte Metropolitano y en el Museo Solomon Guggenheim (de Nueva York los dos), en el Museo Reina Sofía (de Madrid) y en el Museo Antioquia (de su Medellín natal). En tanto que sus enormes esculturas de bronce fueron exhibidas en espacios públicos de todo el mundo.

Ahora, como si intentara reparar una omisión del pasado, Botero dice dedicar cuerpo y alma a la creación de obras que abordan prácticamente todos los aspectos de **la guerra**, sus secuestros y masacres, sus funerales, los coches bomba y los integrantes de los escuadrones de la muerte.

“Uno lee sobre todas estas cosas, sobre esta violencia, y le produce un impacto. Y como artista, uno desea reflejar esa realidad”, explicó el artista.

En **Masacre en la catedral**, por ejemplo, un óleo de 2002, Botero representó el ataque rebelde que dejó un saldo de cerca de 120 muertos, incluidos más de 40 chicos, que estaban en el interior de una iglesia en mayo de 2002.

A pesar de que todas las pinturas y dibujos de esta nueva colección sobre la guerra mantienen los **colores brillantes** y la textura bien definida de otras de sus obras, están cargadas de agonía y energía.

“Observen el paisaje, se ve muy tranquilo, muy plácido” observó Botero, parado al lado de su obra **Masacre de los inocentes**, mientras señalaba una Iglesia y un cielo azul que sirven de telón de fondo de esta obra.

“Pero también está el drama aquí”, agrega, mientras señala a un hombre que apuñala a una madre con sus dos hijos que aparece en el primer plano.

En la obra **Río Cauca**, el nombre de uno de los ríos más importantes de Colombia, los cuerpos flotan en el agua, debajo de un pálido cielo, mientras los cuervos los devoran. En otra, Botero muestra una procesión de ataúdes, con lo que muestra el doloroso día después de una masacre.

“No quiero ganar dinero explotando el drama de Colombia. Estas obras no están a la venta. Serán donadas”, concluyó Botero.

TRADUCCIÓN: **Silvia S. Simonetti**

**Estimado señor Futuro,  
De mi mayor consideración:**

**Le estoy escribiendo esta carta para pedirle un favor. Usted sabrá disculpar la molestia.**

**No, no tema, no es que quiera conocerlo. Ha de ser usted un señor muy solicitado, habrá tanta gente que querrá tener el gusto, pero yo no. Cuando alguna gitana me atrapa la mano, para leerme el porvenir, salgo corriendo a la disparada antes de que ella pueda cometer semejante crueldad.**

**Y sin embargo usted, misterioso señor, es la promesa que nuestros pasos persiguen queriendo sentido y destino. Y es este mundo, este mundo y no otro mundo, el lugar donde usted nos espera. A mí, y a los muchos que no creemos en los dioses que nos prometen otras vidas en los lejanísimos hoteles del Más Allá.**

**Y ahí está el problema, señor Futuro. Nos estamos quedando sin mundo. Los violentos lo patean, como si fuera una pelota. Juegan con él los señores de la guerra, como si fuera una granada de mano; y los voraces lo exprimen, como si fuera un limón. A este paso, me temo, más temprano que tarde el mundo podría no ser más que una piedra muerta girando en el espacio, sin tierra, sin agua, sin aire y sin alma.**

**De eso se trata, señor Futuro. Yo le pido, nosotros le pedimos, que no se deje desalojar. Para estar, para ser, necesitamos que usted siga estando, que usted siga siendo. Que usted nos ayude a defender su casa, que es la casa del tiempo.**

**Háganos esa gauchada, por favor. A nosotros y a los otros: a los otros que vendrán después, si tenemos después.**

**Lo saluda atentamente,**

**Un terrestre**

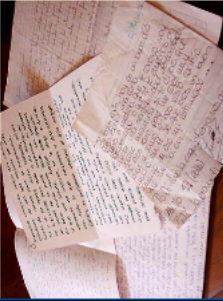
**Eduardo Galeano periodista y escritor uruguayo,  
autor del ensayo Las Venas Abiertas**

Figura 28 (F28) – Texto “Estimado señor futuro”.  
Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

**Actividad obligatoria 4: Escritura de la carta - Fecha: 12/09 -17/09**

**TEMA: CARTAS DE VIAJE.**

¿Te gusta viajar? A nosotros nos encanta, por eso te proponemos que continuemos los viajes en esta **asignatura** de formal diferente, ahora serás tu que nos contarás adónde has ido. Vamos a pensar que te fuiste de paseo para algún país de habla española y de tan feliz que estás decides escribirnos para decirnos cómo te está yendo. Será muy interesante conocer tus memorias de viaje; por eso, como última actividad de la **asignatura**, te invitamos a que escribas una carta de viaje y después la grabes.



1. Preparar una carta que trate de un viaje que hayas hecho a un país de habla española, sea de verdad o de mentira, eso no importa.
2. Para elaborar la carta antes debes ver la **Carta al señor futuro**, de Eduardo Galeano, y las informaciones sobre **cartas formales e informales**.
3. Después de investigar y reunir informaciones sobre ese país (libros, internet, etc.) **escribir una carta de 15 a 25 líneas** contando cómo te fue.
4. Con la carta elaborada, subir el archivo en .doc u .odt para una primera revisión de la tutora UFSC, o sea, enviarla en modo **BORRADOR hasta el 17/9**, (pero, cuanto antes la subas más rápido la tutora te la devolverá).

Ahora fíjate en las instrucciones sobre la grabación de la carta.

Figura 29 (F29) – “Atividade obrigatória em Ead” 4.

Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>



The screenshot displays the 'Agrega' website interface. At the top, there is a red header with the 'agrega' logo and a circled '2'. Below the header, there are three search options: 'Buscador Agrega', 'Buscador Externo', and 'Árbol Curricular'. The main content area features the text 'Encuentra los mejores contenidos educativos' and a search bar containing the word 'Idioma'. Below the search bar, there are radio buttons for 'Todo Agrega' (selected) and 'Redes'. A 'Avanzado' link is located to the right of the search bar. On the left side, there are sections for 'Noticias' (with the message 'No se han encontrado noticias activas'), 'Descargas' (with the message 'No se han encontrado descargas activas'), and 'Palabras Clave' (with a list of terms: árbol, montaña, planta, dicotiledóneas, edificio, música, planta, dicotiledóneas, montaña, catedral). At the bottom, there are logos for 'intef red.es', 'GOBIERNO DE ARAGON', and 'UNION EUROPEA PROYECTO COFINANCIADO POR EL FONDOS EUROPEOS DE DESARROLLO REGIONAL (FEDER)'. The 'agrega' logo with a circled '2' is also present at the bottom right.

Figura 30 (F30) – Detalhe do site “Agrega”.

Fonte: <http://agrega2.red.es/visualizadorcontenidos2/Portada/Portada.do>

**Actividad obligatoria 4: Foro de lectura de la carta- Fecha: 20/09 -25/09**

**GRABACIÓN**

Después de recibir la carta con las indicaciones de corrección hechas por la tutora, deberás corregirla y en vez de mandar la versión final tendrás que grabarla y subirla al foro de lectura de la carta. Puedes usar el mismo procedimiento utilizado para grabar tu presentación y subirla al foro de presentación.

Obs. Si quieres enriquecer la tarea, visita el glosario, fíjate en las palabras desconocidas del texto de Galeano o visita el foro de expresiones idiomáticas. Si no encuentras los significados deberás pesquisarlos y al encontrarlos podrás adicionarlos al foro o al glosario.

Figura 31 (F31) – Fórum de leitura da carta. Fonte: <https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723>

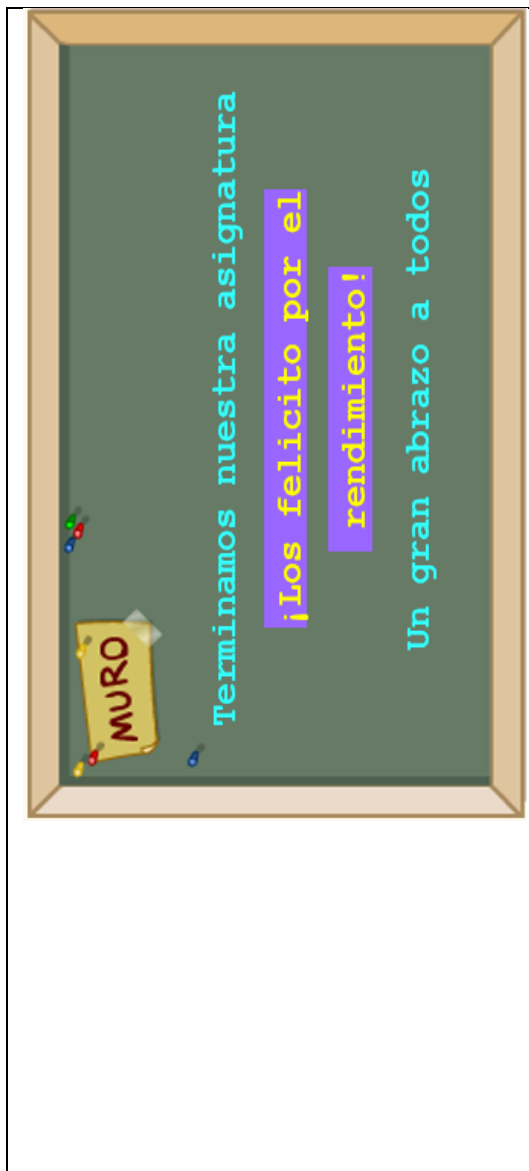


Figura 32 (F32) – Mural da disciplina. Fonte: [ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723](https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1723)